T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖRGÜTSEL İMAJ ALGILARIYLA OKULA YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ VE OKUL TERKİ EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÖZLEM DÜNDAR

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. TUNCER BÜLBÜL

EDİRNE 2020

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DOĞRULUK BEYANI

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında, tüm verilerin bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini, kullanılan verilerde tahrifat yapılmadığını, tezin akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını, kullanılan tüm literatür bilgilerinin bilimsel normlara uygun bir şekilde kaynak gösterilerek ilgili tezde yer aldığını ve bu tezin tamamı ya da herhangi bir bölümünün daha önceden Trakya Üniversitesi ya da farklı bir üniversitede tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

22/09/2020

Özlem DÜNDAR



Tezin Adı: Üniversite Öğrencilerinin Örgütsel İmaj Algılarıyla Okula Yabancılaşma Düzeyleri ve Okul Terki Eğilimleri Arasındaki İlişki

Hazırlayan: Özlem DÜNDAR

ÖZET

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversiteye ilişkin örgütsel imaj algılarıyla okula yabancılaşma düzeyleri ve okul terki eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir.

Araştırma, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılının bahar yarıyılında Trakya Üniversitesi'nin Edirne İl Merkezinde bulunan 11 fakültesi ve iki yüksekokulunda öğrenim gören ikinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Örgütsel İmaj Ölçeği (Polat, 2011a, 2011b), Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (Çağlar, 2012) ve Kurumsal Bağlılık Ölçeği (The Institutional Commitment Scale) **(**Brown, 2012) kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklemler *t* testi, Mann-Whitney *U* testi, tek yönlü ANOVA testi, Kruskal-Wallis testi, Hochberg's GT2 ve Games-Howell post hoc testleri, Pearson korelasyon ve yol analizi istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırmada, kadın öğrencilerin örgütsel imaj algıları; kalite, program, spor ve sosyal ortam boyutlarında ve tüm ölçekten elde edilen puanlar üzerinden anlamlı düzeyde daha olumlu bulunmuştur. Diğer taraftan, erkek öğrencilerin güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarında ve toplam puanlarda yabancılaşma düzeyleri ile okul terki eğilimleri kadın öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

20 yaş ve altındaki öğrencilerin, 21 yaş ve üstünde olan öğrencilere göre örgütsel imaj algıları; kalite, program, spor, sosyal ortam ve barınma-beslenme boyutlarında ve tüm ölçekten elde edilen puanlar üzerinden anlamlı düzeyde daha olumlu bulunmuştur. 21 yaş ve üstü öğrencilerin güçsüzlük, kuralsızlık,

soyutlanmışlık ve toplam yabancılaşma düzeyleri anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin örgütsel imaj algıları, barınma-beslenme imaj algıları hariç kalite, program, spor, genel görünüm ve altyapı, sosyal ortam, eğlence boyutlarında ve toplam puanlarda öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Benzer şekilde, öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri (toplam puanlarda ve boyutlar bazında –güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık, anlamsızlık) ve okul terki eğilimleri öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Ayrıca araştırma bulgularına göre öğrencilerin kalite ve sosyal ortam imaj algılarının artması okul terki eğilimlerinin azalmasını sağlamaktadır. Kalite, genel görünüm ve altyapı ve sosyal ortam imaj algılarının artışı yabancılaşma düzeylerini azaltırken; program imajının artması yabancılaşmanın da artmasına neden olmaktadır.

Öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri arttıkça okul terki eğilimleri de artmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri kalite, program, genel görünüm ve altyapı imaj algıları ile okul terki eğilimleri arasında aracı etkiye sahiptir.

Anahtar Sözcükler: Yükseköğretim**,** Üniversite Öğrencileri, Örgütsel İmaj, Yabancılaşma, Okul Terki Eğilimi

Title of the Thesis: Relations Between University Students' Perceptions of Organizational Image, Levels of Alienation and Tendency to Drop-Out

Prepared by: Özlem DÜNDAR

ABSTRACT

This study aimed to examine the relationship between university students' perceptions of organizational image regarding the university at which they were studying, their levels of alienation from the university, and tendency to drop out. The research was conducted according to the relational survey model, which is one of the general survey models.

The research was carried out with second grade students at 11 faculties and two colleges of Trakya University in Edirne city center, Turkey in the spring semester of the 2018-2019 academic year. In the study, the Organizational Image Scale (Polat, 2011a, 2011b), Student Alienation Scale (Çağlar, 2012) and Institutional Commitment Scale (Brown, 2012) were used as the data collection tools. Independent samples *t* test, Mann-Whitney *U* test, one-way ANOVA test, Kruskal-Wallis test, Hochberg's GT2 and Games-Howell post hoc tests, Pearson correlation and path analysis statistical techniques were used in analysis of the data.

The organizational image perceptions of female students were found to be significantly more positive in the dimensions of quality, program, sport and social atmosphere and in the overall scores obtained over the entire scale. On the other hand, male students' alienation levels in the dimensions of weakness and meaninglessness and also overall scores and their dropout tendencies were found to be significantly higher than the female students.

Organizational image perceptions of the students aged 20 and under, compared to students aged 21 and over, were found to be significantly more positive in the dimensions of quality, program, sport, social atmosphere, and accommodation & food and in the overall scores obtained over the entire scale. Those students aged 21

and over had significantly higher levels of weakness, anomy, isolation and total alienation.

Except for the accommodation & food image perceptions of the students, their organizational image perceptions in the dimensions of quality, program, sport, general outlook and physical infrastructure, social atmosphere, and entertainment and in overall scores showed a significant difference according to the faculty/college at which they were studying. Similarly, the alienation levels of the students (in total scores and dimensions: weakness, anomy, isolation, meaninglessness) and their tendency to drop out showed a significant difference according to the type of faculty/college where they were studying.

In addition, according to the findings of the research, an increase in the image perceptions of students regarding the quality and social atmosphere caused the tendency to drop out to decrease. While an increase in quality, general outlook and physical infrastructure, and social atmosphere image perceptions decreased the level of alienation; an increase in the program image caused an increase in alienation.

As the level of alienation of students increased, their tendency to drop out also increased. In addition, the students' level of alienation had a mediating effect between their quality, program, general outlook and physical infrastructure image perceptions and dropout tendencies.

Keywords: Higher Education, University Students, Organizational Image, Alienation, Drop-Out Tendency

TEŞEKKÜR

Bilimsel bir çalışmanın hangi zorluklarla ortaya çıktığını bana öğreten bu yüksek lisans sürecimin bu tez çalışmasıyla bitmesinin mutluluğunu yaşarken öncelikle danışmanım olduğu için şanslı hissettiğim tez yazım sürecinin tüm aşamalarında büyük bir özveriyle bana yol gösteren, her sorumu sabırla cevaplayan danışmanım Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL'e teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans eğitimimin en başından beri bana bilgi ve birikimleriyle destek olan, bildiklerini bizimle paylaşan tüm değerli Eğitim Bilimleri Bölümü hocalarıma içtenlikle teşekkür ederim. Ayrıca burada ismini zikretmediğim ancak çalışmamda katkısı olan hocalarıma, arkadaşlarıma ve meslektaşlarıma da teşekkürü borç bilirim.

Verilerin toplanması aşamasında çalışmama samimiyetle katkı sağlayan farklı fakülte ve yüksekokullarda öğrenim gören Trakya Üniversitesi öğrencilerine teşekkür ediyorum.

Bu zorlu süreçte hep yanımda olan, bana manevi desteğini esirgemeyen ve bu çalışmayı bitirmemde çok büyük emeği olan sevgili eşim Şahin DÜNDAR'a ve tez yazma sürecinde neşesiyle, gülüşüyle bana moral olan zaman zaman yaşından çok büyük olgunluk gösteren canım kızım Ayşe Serra'ya ve kıpırtılarıyla kendi varlığını hissettirip beni mutlu eden doğacak yavruma ve aileme teşekkür ederim.

Özlem DÜNDAR

Edirne, 2020

İÇİNDEKİLER

ÖZET i
ABSTRACT iii
TEŞEKKÜR v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ x
ŞEKİLLER LİSTESİ xiv
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Araştırmanın Problemi 1
1.2. Araştırmanın Amaçları 5
1.3. Araştırmanın Önemi 6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 7
1.5. Tanımlar 7
1.6. İlgili Araştırmalar 8
1.6.1. Örgütsel İmaj İle İlgili Yapılan Araştırmalar 8
1.6.1.1. Örgütsel İmaj İle İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar 8
1.6.1.2. Örgütsel İmaj İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 12
1.6.2. Yabancılaşma İle İlgili Yapılan Araştırmalar 14
1.6.2.1. Yabancılaşma İle İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar 14
1.6.2.2. Yabancılaşma İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 18
1.6.3. Okul Terki İle İlgili Yapılan Araştırmalar 19
1.6.3.1. Okul Terki İle İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar 19
1.6.3.2. Okul Terki İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 20
BÖLÜM II 25
KAVRAMSAL ÇERÇEVE 25
2.1. İmaj 25
2.1.1. İmajın Tanımı 25
2.1.2. İmaj Çeşitleri 27
2.1.3. Örgütsel İmaj 28

2.1.3.1. Örgütsel İmajın Boyutları 30
2.1.3.2. Yükseköğretimde Örgütsel İmaj 31
2.2. Yabancılaşma 33
2.2.1. Yabancılaşma Tanımı 33
2.2.2. Yabancılaşmanın Kuramsal Temelleri 35
2.2.3. Eğitimde Yabancılaşma 40
2.2.4. Yabancılaşmanın Boyutları 41
2.2.5. Okula Yabancılaşmanın Boyutları 42
2.2.6. Okula Yabancılaşmaya Neden Olan Faktörler 46
2.3. Okul Terki 51
2.3.1. Okul Terki Tanımı 51
2.3.2. Okul Terkinin Kuramsal Temelleri 53
2.3.3. Yükseköğretimde Okul Terki Nedenleri 57
BÖLÜM III 60
YÖNTEM 60
3.1. Araştırmanın Modeli 60
3.2. Evren ve Örneklem 60
3.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları 63
3.4. Verilerin Analizi 69
BÖLÜM IV 77
BULGULAR VE YORUM 77
4.1. Öğrencilerin Örgütsel İmaj Algılarına İlişkin Bulgular 77
4.1.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel İmaj Algılarına İlişkin Bulgular 78
4.1.2. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Örgütsel İmaj Algılarına İlişkin Bulgular 79
4.1.3. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Örgütsel İmaj Algılarına İlişkin Bulgular 81
4.1.4. Öğrencilerin Öğrenim Görmekte Oldukları Fakülte/Yüksekokul Türüne Göre Örgütsel İmaj Algılarına İlişkin Bulgular 85
4.2. Öğrencilerin Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular 95
4.2.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular 96

4.2.2. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular 97
4.2.3. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular 99
4.2.4. Öğrencilerin Öğrenim Görmekte Oldukları Fakülte/Yüksekokul Türüne Göre Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular 102
4.3. Öğrencilerin Okul Terki Eğilimlerine İlişkin Bulgular 107
4.3.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okul Terki Eğilimlerine İlişkin Bulgular 108
4.3.2. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Okul Terki Eğilimlerine İlişkin Bulgular . 109
4.3.3. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Okul Terki Eğilimlerine İlişkin Bulgular 110
4.3.4. Öğrencilerin Öğrenim Görmekte Oldukları Fakülte/Yüksekokul Türüne Göre Okul Terki Eğilimlerine İlişkin Bulgular 110
4.4. Öğrencilerin Örgütsel İmaj Algıları, Yabancılaşma Düzeyleri ve Okul Terki Eğilimleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular 112
4.4.1. Örgütsel İmaj, Yabancılaşma ve Okul Terki Eğilimi Arasında Pearson Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular 112
4.4.2. Örgütsel İmaj, Yabancılaşma ve Okul Terki Eğilimi Arasında Yordayıcı İlişkilere Ait Bulgular 114
BÖLÜM V 122
SONUÇ VE ÖNERİLER 122
5.1. Sonuç 122
5.1.1. Öğrencilerin Örgütsel İmaj Algılarına İlişkin Sonuçlar 122
5.1.2. Öğrencilerin Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin sonuçlar 125
5.1.3. Öğrencilerin Okul Terki Eğilimlerine İlişkin sonuçlar 127
5.1.4. Öğrencilerin Örgütsel İmaj Algıları, Yabancılaşma Düzeyleri ve Okul Terki Eğilimleri Arasındaki İlişkilere Ait Sonuçlar 127
5.2. Öneriler 128
KAYNAKÇA 131

EKLER 149
EK 1. Araştırma İzni 149
EK 2. Kurumsal Bağlılık Ölçeği 150

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. İmaj türleri ve sınıflamaları 28
Tablo 2. Örgütsel imajın boyutları 30
Tablo 3. Eğitim kurumları bazında yabancılaşmanın nedenleri 48
Tablo 4. Okul terki çalışmalarında kullanılan yaklaşımlar 53
Tablo 5. Öğrencilerin demografik özellikleri (N = 967) 62
Tablo 6. Kurumsal Bağlılık Ölçeğinin İngilizce ve Türkçe formalarının çarpıklık ve basıklık katsayıları 66
Tablo 7. Kurumsal Bağlılık Ölçeğinin İngilizce ve Türkçe formaları arasında Wilcoxon testi ve Spearman korelasyon analizi sonuçları 67
Tablo 8. Kurumsal Bağlılık Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik için yapılan uygulamaya ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları 67
Tablo 9. Kurumsal Bağlılık Ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik sonuçları 68
Tablo 10. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre örgütsel imaj, yabancılaşma ve okul terki eğilimi puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları 70
Tablo 11. Öğrencilerin yaşlarına göre örgütsel imaj, yabancılaşma ve okul terki eğilimi puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları 70
Tablo 12. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre örgütsel imaj, yabancılaşma ve okul terki eğilimi puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları 72
Tablo 13. Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte/yüksekokula göre örgütsel imaj, yabancılaşma ve okul terki eğilimi puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları 73
Tablo 14. Öğrencilerin örgütsel imaj, yabancılaşma ve okul terki eğilimi puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları 75
Tablo 15. Model uyum ölçütleri 76
Tablo 16. Öğrencilerin üniversite imaj algılarına ilişkin puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları 77
Tablo 17. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre üniversite imaj algılarına ilişkin *t* testi sonuçları 78

Tablo 18. Öğrencilerin yaşlarına göre üniversite imaj algılarına ilişkin *t* testi sonuçları 80
Tablo 19. Öğrencilerin yaşlarına göre program imaj algılarına ilişkin Mann-Whitney *U* testi sonuçları..... 80
Tablo 20. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre kalite imaj algılarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları 81
Tablo 21. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre program imaj algılarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları 82
Tablo 22. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre spor imaj algılarına ilişkin ANOVA sonuçları..... 82
Tablo 23. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre genel görünüm ve altyapı imaj algılarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları 83
Tablo 24. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre sosyal ortam imaj algılarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları 83
Tablo 25. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre eğlence imaj algılarına ilişkin ANOVA sonuçları..... 84
Tablo 26. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre barınma-beslenme imaj algılarına ilişkin ANOVA sonuçları 84
Tablo 27. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre toplam örgütsel imaj algılarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları 85
Tablo 28. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre kalite imaj algılarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları 86
Tablo 29. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre program imaj algılarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları..... 87
Tablo 30. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre spor imaj algılarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları 88
Tablo 31. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre genel görünüm ve altyapı imaj algılarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları 89
Tablo 32. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre sosyal ortam imaj algılarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları..... 90
Tablo 33. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre eğlence imaj algılarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları..... 91

Tablo 34. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre barınma-beslenme imaj algılarına ilişkin ANOVA sonuçları 92
Tablo 35. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre toplam örgütsel imaj algılarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları 93
Tablo 36. Öğrencilerin yabancılaşma puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları 95
Tablo 37. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yabancılaşma düzeylerine ilişkin *t* testi sonuçları 96
Tablo 38. Öğrencilerin yaşlarına göre yabancılaşma düzeylerine ilişkin *t* testi sonuçları 98
Tablo 39. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre güçsüzlük boyutunda yabancılaşma düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları 99
Tablo 40. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre kuralsızlık boyutunda yabancılaşma düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları 100
Tablo 41. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre soyutlanmışlık boyutunda yabancılaşma düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları 100
Tablo 42. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre anlamsızlık boyutunda yabancılaşma düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları 101
Tablo 43. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre toplam yabancılaşma düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları 101
Tablo 44. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre güçsüzlük boyutunda yabancılaşma düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları 102
Tablo 45. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre kuralsızlık boyutunda yabancılaşma düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları 103
Tablo 46. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre soyutlanmışlık boyutunda yabancılaşma düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları 104
Tablo 47. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre anlamsızlık boyutunda yabancılaşma düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları 105

Tablo 48. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre toplam yabancılaşma düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları 106
Tablo 49. Öğrencilerin okul terki eğilimlerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları 107
Tablo 50. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okul terki eğilimlerine ilişkin *t* testi sonuçları 108
Tablo 51. Öğrencilerin yaşlarına göre okul terki eğilimlerine ilişkin *t* testi sonuçları 109
Tablo 52. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre okul terki eğilimlerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları 110
Tablo 53. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre okul terki eğilimlerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları 111
Tablo 54. Öğrencilerin örgütsel imaj algıları, yabancılaşma düzeyleri ve okul terki eğilimleri arasında Pearson korelasyon sonuçları (N=967) 113
Tablo 55. Öğrencilerin örgütsel imaj algılarının okul terki eğilimlerini yordamasına ilişkin sonuçlar 116
Tablo 56. Öğrencilerin örgütsel imaj algıları, yabancılaşma düzeyleri ve okul terki eğilimleri arasında yordayıcı ilişkilere ait sonuçlar 119
Tablo 57. Yabancılaşmanın örgütsel imaj ve okul terki eğilimleri arasında aracılık etkisine ilişkin sonuçlar 121

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Üniversite terkine ilişkin kavramsal bir şema..... 55
Şekil 2. Öğrencilerin örgütsel imaj algılarının okul terki eğilimleri üzerindeki doğrudan etkisi (Model A). 115
Şekil 3. Öğrencilerin örgütsel imaj algıları, yabancılaşma düzeyleri ve okul terki eğilimleri arasında yordayıcı ilişkiler (Model B). 118

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümünde araştırmanın problemi, amaçları, önemi, sayıltıları, sınırlılıklarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Yükseköğretim kurumları bir ülkenin gelecekteki ihtiyaç duyacağı nitelikli insan kaynağını yetiştirme görevini üstlenmiş en üst düzey eğitim kurumlarıdır (Boz, 2020, s. 10). Yükseköğretimden mezun olmanın hem bireye hem de toplum için birçok olumlu sonucu bulunmaktadır. Bunların başında işsizliğin azalması, yüksek gelir, daha sağlıklı bireyler, daha düşük suç oranları, daha yüksek verimlilik ve büyüme gelmektedir (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014, s. 7). Üniversitelerin bu hedeflerine ulaşabilmesi için de yalnızca varlığını sürdürmesi yetmemekte aynı zamanda verdikleri eğitimle toplumu şekillendirmesi, yönlendirmesi gerekir. Bu amaca ulaşmak içinse üniversitelerin sahip oldukları kaynakları en verimli ve etkili şekilde kullanmaları, kurumun fiziki ve akademik yapısı güçlü bir şekilde oluşturmaları ve öğrencilerinin başarıya ulaşması için gereken önlemleri almaları beklenmektedir (Akbulut, 2015, s. 19). Diğer bir deyişle ekonomilerinin temellerini bilgi üzerine kuran günümüz toplumlarının küreselleşme ile birlikte yükseköğretimden beklentileri artmış ve farklılaşmıştır. Yükseköğretimin, nitelikli insan gücü yetiştirerek, teknoloji üreterek toplumun ihtiyaçlarına cevap vermesi beklenirken bireyin de yaşam boyu öğrenme ihtiyacını karşılaması gerekir (Çetinsaya, 2014, s. 27).

Küreselleşme ile birlikte yükseköğretimin dünyada önemi artarken buna paralel olarak ülkemizde de yükseköğretime talep artmıştır. Bu artan talep karşısında ihtiyaca cevap vermek amacıyla 2006 yılından itibaren çok sayıda yeni devlet ve vakıf üniversitesi açılmış ve 2008 yılından itibaren kontenjanlar artırılmıştır (Çetinsaya, 2014, s. 49). Yükseköğretim Kurulu (YÖK) verilerine göre ülkemizde 2020 yılı itibariyle 129'u devlet, 74'ü vakıf, 4'ü vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplam

207 üniversite bulunmaktadır (YÖK, 2020a). Ancak artan üniversite sayısına rağmen 2018-2019 eğitim öğretim yılında 2.528.031 öğrencinin girdiği Yükseköğretime Geçiş Sınavı'na (YKS) bu öğrencilerin sadece %35.8'i olan 904.176 öğrenci üniversiteye yerleşmiştir (YÖK, 2020b). Yükseköğretime talebin bu kadar çok olduğu ve istenilen arz talep dengesinin kurulamadığı Türkiye'de dikkat çeken bir diğer nokta da daha önce herhangi bir yükseköğretim programına yerleştiği halde yeniden sınava giren öğrencilerin sayılarının yüksekliğidir (Çetinsaya, 2014, s. 49). 2019 yılında kayıtlı bulunan 466.565 öğrenci tekrar YKS' ye başvuruda bulunmuş, bu öğrencilerden 146.073'ü başka bir programa yerleştirilmiştir (YÖK, 2020c).

Ülkemizde ve dünyada yükseköğretim kurumlarının önemi ve sayısı hızla artarken yaygınlaşan üniversitelerin fiziksel ve finansal sorunlarının yanı sıra yükseköğretimde yaşanan okul terki dikkat çeken bir diğer problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Bülbül, 2012). Yukarıda da belirtildiği gibi günümüzde çok sayıda öğrenci lisans ve hatta lisansüstü düzeyde eğitimi talep ederken yerleştikleri yükseköğretim programında ya da tercih ettikleri üniversitede çeşitli zorluklarla karşılaşırlar ki yaşadıkları bu zorluklar öğrencinin okulu terk etmesinde ya da eğitimine ara vermesinde çok etkilidir (Deniz, 2020, s. 63). Eğitim ekonomisinde "vazgeçme maliyeti" olarak tanımlanan ve hem öğrenci için hem de toplum için ciddi bir ekonomik kayıp olarak nitelendirilen yükseköğretimdeki okul terki diğer öğretim kademelerindeki okul terki sorunundan farklı şekilde ele alınması gereken bir eğitim sorunudur (Şimşek, 2013, s. 245).

Üniversiteden bir programı tamamlamadan ayrılan öğrenciler diğer eğitim kademelerinden farklı olarak bazı olumsuz ekonomik ve psikolojik sonuçlarla karşılaşırlar. Bu nedenle, öğrencilerin neden üniversiteyi bıraktığı sorusunun cevabının bulunması hem öğrencilerin bireysel faydaları hem de üniversiteyi terk oranlarını azaltmak için önemlidir (Bardach, Lüftenegger, Oczlon, Spiel ve Schober, 2019). Bununla birlikte hangi öğrencilerin okul terki yaşayabileceğinin tespit edilmesi, muhtemel yaşanacak bir okul terkini önlemek için gerekli önlemlerin alınması ve yaşanabilecek okul terki oranlarının azaltılması için gereklidir (Lassibille ve Gomez, 2008).

Okul terki sadece tek bir ülkedeki değil dünyadaki yükseköğretim kurumlarının çoğunluğu ilgilendiren bir sorundur (Mayra ve Mauricio, 2018, s. 1238). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'ne (OECD) göre 2016 yılında Avrupa'da yükseköğretim terki oranları %30 ile %50 arasında değişiklik gösterirken, Amerika Birleşik Devletleri'nde okulu terki oranı %37 olarak belirtilmiştir. Kolombiya gibi bazı Latin Amerika ülkelerinde üniversiteyi terk oranları %40'ı aşarken, Brezilya'da öğrencilerin yaklaşık %54'ü üniversiteyi terk etmektedir. Kosta Rika'da ise üniversite terk oranı %50 iken, devlet üniversitelerinden ayrılma oranları özel üniversitelerden ayrılma oranından daha yüksektir (Alban ve Mauricio, 2019, s.1). İngiltere, Norveç, İtalya, İspanya, Fransa gibi Avrupa ülkelerinin yanında Güney Afrika ve Avustralya gibi birçok ülke yükseköğretimde türü ve nedenleri farklılık gösterse de okul terki sorunu ile karşı karşıyadır (Bülbül, 2012, s. 221).

Avrupa Birliği (AB) ülkeleri, 2011 yılı Haziran ayında, eğitim bakanları okul terkiyle mücadele için kapsamlı bir çerçeve planını kabul ederek 2020 yılına kadar, okul terki yüzdesini %10'un altına düşürmeyi hedeflemişlerdir. Ayrıca hükümetlerin oluşturduğu bir çalışma grubu, Avrupa'daki iyi uygulama örneklerini inceleyerek ve okul terkinin altında yatan nedenlerle başa çıkmaya ilişkin paylaşımda bulunmayı desteklemiştir (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014, s.17). Bununla birlikte Amerika'da 2025 yılına kadar yükseköğretim mezunu Amerikalıların oranını % 60'a çıkarmayı ve okul terkini azaltmayı hedefleyen bir ulusal hareket bulunmaktadır (Brown, 2012, s. 834). Avrupa'da yükseköğretimde öğrencilerin okulu tamamlaması çok önemli görülmekle beraber üniversite öğrencilerinin Avrupa'nın ihtiyaç duyacağı sektörlerde yenilik yapma ve destekleme kapasitelerinin arttırılması için gerekli bir ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır. Bu amaçla Avrupa'nın 2020 stratejisinde 30-34 yaş grubundaki öğrencilerin en az % 40'ının yükseköğrenimi tamamlaması hedeflenmiştir (Vossensteyn vd., 2015, s. 7).

Ülkemizde ve dünyada yükseköğretim terk oranları gittikçe artarken (Bülbül, 2012) yabancılaşma da eğitim kurumlarının karşılaştığı bir diğer sorundur ve istenmeyen birçok öğrenci etkinliklerinin (zayıf akran ilişkisi, okul-öğrenci ve öğretmen-öğrenci ilişkisi vb.) yanı sıra okul terkinin önemli bir nedeni olduğu

düşünülmektedir (Brown, Higgins, Pierce, Hong ve Thoma, 2003, s. 227). Çünkü öğrencilerin eğitim kurumlarından en üst düzeyde faydalanabilmeleri ve öğrencilerin beklentilerin karşılayabilmesi için bazı gereklilikleri de dikkate almak gerekmektedir. Bunların başında öğrencinin eğitim ortamıyla bütünleşmesi ve eğitim ortamına uyum sağlaması, kendilerini okulun bir parçası olarak görmeleri, okul ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olmaları gelmektedir. Bununla birlikte öğrencilerle doğrudan ilişki içinde bulunan öğretim elemanlarının alanlarında yeterliliklerinin olması ve olumlu, yapıcı niteliklerinin çevrelerine olumlu yansıması ve öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarının okul ortamında karşılanması gibi birçok faktörün bir araya gelmesi gerekmektedir. Ancak böyle bir durumda eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşmaları, öğrencilerin okula yabancılaşmasının doğuracağı olumsuz sonuçları engelleneceği düşünülmektedir (Aydın ve Akar, 2015, s. 163). Eğitim açısından önemli riskler taşıyan yabancılaşma sorununa ilginin artmasına rağmen yabancılaşmaya ilişkin araştırma sayısı sınırlıdır (Boz, 2020, s.7).

Yukarıda belirtildiği gibi yükseköğretimde karşılaşılan problemler okul terki ve yabancılaşma ile sınırlı değildir. Yükseköğretime her ne kadar talep artmış olsa da bir yükseköğretim kurumunu diğerlerinden farklı kılan özelliklerinin bulunması gerekmektedir. Diğer yandan yaşanan yenilikler, değişiklikler (Ekonomik zorluklar, nüfus dengelerindeki değişimler, müfredat ve eğitim sisteminin yeniden şekillendirilmesi vb.) kurumları ihtiyaçlar ölçüsünde değişmeye zorlamaktadır. Hem farklılaşma ve belirlenen hedeflere ulaşma çabası hem de eğitim kurumlarının ellerindeki kaynakları verimli kullanma isteği yükseköğretim kurumlarını imaj çalışmalarından ve imaj yönetiminden yararlanmaya itmektedir (Karacabey, Özdere ve Bozkuş, 2016, s. 460). Birçok alanda (reklamcılık, pazarlama, yönetim, halkla ilişkiler vb.) örgütsel imaj konusunda önemli araştırmalar yapılmışken, ibadethaneler, hastaneler ve özellikle üniversiteler gibi hizmet odaklı organizasyonlar üzerinde nispeten daha az imaj araştırması bulunmaktadır (Kazoleas, Kim ve Moffitt, 2001, s. 207).

Ülkemizde eğitimde yaşanan birçok eğitim sorunu olması nedeniyle okulu terki problemi ihmal edilen bir sorundur. Gelişmiş ülkelerde dâhil birçok ülkede, okul

terki konusunda sorunun boyutları ve nedenlerinin neler olduğunu ile ilgili daha çok yayın yapılmakta iken, Türkiye'de bu soruna farklı açılardan yaklaşan az çalışmanın bulunmaması bir eksikliktir (Taylı, 2008a, s. 97). Ayrıca okul terki probleminin araştırılması gereken birçok önemli noktası bulunmaktadır. Çünkü kişisel özellikler, aile etkisi, sosyal etki, finansal kaygılar, öğretim kalitesi, akran ve akademik personel ile etkileşimin kalitesi, akademik uyum düzeyi gibi çok fazla sayıda değişkenle ilişkili olması okul terkinin araştırılmasını zorlaştırmaktadır (Angulo-Ruiz ve Pergelova, 2013, s. 335).

Bu doğrultuda yükseköğretimde giderek artan okul terki probleminin nedenleri konusundaki çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri ve üniversitenin imajını nasıl algıladıklarının okul terki üzerinde ne düzeyde etkisinin olduğunun araştırıldığı bu çalışmayla okul terki sorununun irdelenmesi hedeflenmektedir. Ayrıca bu çalışmanın hem toplumsal hem de ekonomik kayıplara neden olan yükseköğretimde okul terki sorunun nedenlerinin neler olabileceğinin anlaşılmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amaçları

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversiteye ilişkin örgütsel imaj algılarıyla okula yabancılaşma düzeyleri ve okul terki eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğrencilerin üniversitelerine ilişkin örgütsel imaj algıları, okula yabancılaşma düzeyleri ve okul terki eğilimleri nasıldır?

2. Öğrencilerin üniversitelerine ilişkin örgütsel imaj algıları cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları lise türüne ve öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları lise türüne ve öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Öğrencilerin okul terki eğilimleri cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları lise türüne ve öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğrencilerin üniversitelerine ilişkin örgütsel imaj algıları, okula yabancılaşma düzeyleri ve okul terki eğilimleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

6. Öğrencilerin üniversitelerine ilişkin örgütsel imaj algıları okula yabancılaşma düzeylerini ve okul terki eğilimlerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

7. Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri okul terki eğilimlerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

8. Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri, üniversitelerine ilişkin örgütsel imaj algıları ve okul terki eğilimleri arasında aracı bir etkiye sahip midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yükseköğretimde okul terki ve nedenleri ile ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalarda okul terki nedenlerinin çok boyutlu ve karmaşık yapısına dikkat çekilmiş ve bu konu hakkında daha çok araştırmaya ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır (Bülbül, 2012; Şimşek, 2013; Uslu Gülşen, 2017). Benzer şekilde, Deniz'e göre (2020, s. 61) de ülkemizde yükseköğretim kurumlarındaki yaşanan okul terkini konu edinen çok az sayıda araştırma bulunmaktadır, mevcut olan araştırmalar ise daha çok zorunlu eğitim sürecindeki okul terkine odaklanmıştır. Bu nedenle bu araştırma örgütsel imajın ve yabancılaşmanın okul terki üzerindeki etkisinin belirlenmesiyle, okul terkinin azaltılmasına ilişkin öneriler geliştirilmesi ve okul terkinin nedenlerinin anlaşılması açısından önemli görülmektedir.

Küreselleşmenin tüm kurumlar etkilediği dünyamızda yükseköğretim kurumlarının amaçları ve çalışmalarıyla farklı bir yöne evrildiğini, uluslararası nitelikler kazandıklarını bu nedenle de rekabetin arttığını söyleyebiliriz. Bu değişimin yükseköğretim yöneticileri tarafından dikkate alınarak bu değişimin önündeki engellerin kaldırılması, etkileşim ve değişimi hızlandırmak için çalışmaları gerekmektedir (Çetinsaya, 2014, s. 141).

Bununla birlikte aynı hizmeti veren kurumların diğerlerinden farklılaşarak öne çıkmaları için imaj çalışmalarının önemi giderek artmaktadır. Üniversite yöneticileri için örgütsel imajının boyutlarını ve olumlu etkilerini bilmek; paydaşlar arasında olumlu bir imaj elde etmek için imajın üzerinde etkisi olan öğrenci memnuniyeti, öğrenci sadakati veya mezunların işgücü piyasası beklentileri gibi diğer değişkenleri geliştirmek anlamına gelir (Lafuente-Ruiz-de-Sabando, Zorilla ve Forcada, 2018, s. 14). Bu nedenle bu araştırma ile üniversite öğrencilerinin okudukları üniversiteye karşı algıladıkları örgütsel imaj üniversitenin mevcut durumunu hakkında bilgi verirken, üniversite yönetimlerine kurumun eksiklerinin ve olumlu yönlerinin neler olduğu hakkında yol gösterici nitelikte olacaktır. Böylelikle öğrencilerin öğrenim gördükleri yükseköğretim kurumuna ilişkin algıları ile okula devam etme eğilimleri arasında ilişkinin varlığının tespit edilmesinin yaşanan okul terki sorunun aşılmasında yöneticilere yol gösterici olması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; 2018-2019 eğitim ve öğretim yılının bahar yarıyılında Trakya Üniversitesi'nin Edirne İl Merkezinde bulunan 11 fakülte ve iki yüksekokulunda ikinci sınıflarda öğrenim gören öğrencilerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Örgütsel/kurumsal imaj: Örgütsel/kurumsal imaj "bireyin bir örgütle planlı veya plansız etkileşimleri sonucunda istemli veya istemsiz izlenimlere dayalı olarak oluşturduğu düşünceler, algılar, inançlar ve tutumlar toplamının zihindeki özet bir resimdir" (Polat ve Arslan, 2015, s. 6).

Okula yabancılaşma: Okula yabancılaşma "bireylerin bilgiden, öğrenmeden öğrenmeye ilişkin süreçlerden uzaklaşması, bu süreçlerin artan bir biçimde bireylere anlamsız gelmesi, öğrenme sürecine olan ilginin azalması ve bu sürecin giderek sıkıcı ve zevksiz hale gelmesi" (Sidorkin, 2000; Akt: Çağlar, 2013a, s. 1498).

Okul terki: Okul terki bir öğrencinin öğrenim gördüğü okulu herhangi bir sebeple bırakması veya başka bir okula geçiş yapmasıdır (Barber ve McClellan, 1987).

1.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yükseköğretimde örgütsel imaj, yabancılaşma ve okul terki ile ilgili yapılmış olan araştırmalar özetlenmiştir.

1.6.1. Örgütsel İmaj İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Yükseköğretimde örgütsel imaj ile ilgili yapılan araştırmalara Türkiye'de ve Yurtdışında yapılanlar olmak üzere iki başlık altında aşağıda bu tez çalışması kapsamında özetlenerek yer verilmiştir.

1.6.1.1. Örgütsel İmaj İle İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Polat (2011a), "Üniversite öğrencilerine göre Kocaeli Üniversitesi'nin örgütsel imajı" adlı araştırmasında öğrencilerin genel görünüm ve alt yapı, sosyal ortam, kalite, eğlence ve programlara ilişkin imaj algılarını orta düzeyde; barınma-beslenme ve spor imajlarını ise düşük düzeyde bulmuştur. Ayrıca öğrencilerin üniversite imaj algılarında fakültelere göre farklılıklar bulunmuştur. Cinsiyete göre öğrencilerin imaj algıları anlamlı olarak farklılaşmış olup kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha olumlu imaj algılarına sahiptir.

Tezişçi (2013), "Eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversitelerinin örgütsel imajına ilişkin algıları" adlı araştırmasını İstanbul'da üç farklı üniversitenin (Marmara, İstanbul ve Boğaziçi Üniversiteleri) eğitim fakültelerinde 1. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada, öğrencilerin toplam örgütsel imaj algılarında ve ölçülen alt boyutlarda (kalite imajı, program imajı, spor imajı, genel

görünüm ve alt yapı imajı, sosyal ortam imajı, eğlence imajı, barınma-beslenme imajı) öğrenim gördükleri üniversiteler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, diğer bağımsız değişkenler (cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, tercih sırası gibi) kapsamında yapılan karşılaştırmalarda üniversitelere göre farklı sonuçlar elde edilmiştir.

Taşlıyan, Paksoy ve Hırlak (2013), "Kurumsal imaj ile örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma" adlı çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, kurumsal imaj ile örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel imajın anlamlı bir yordayıcısı olarak tespit edilmiştir. Kadınların örgütsel imaj algıları erkeklere göre daha olumlu iken fakültelere göre öğrencilerin algılarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yaş arttıkça öğrencilerin örgütsel imaj algıları düşmektedir.

Şişli ve Köse (2013), "Kurum kültürü ve kurumsal imaj ilişkisi: Devlet ve vakıf üniversiteleri üzerinde bir uygulama" adlı araştırma gerçekleştirmişlerdir. Erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre; vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin devlet üniversitesindeki öğrencilere göre kurumsal imaj algısı anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca bölümler arasında da farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Koçak (2014), "Öğrenci görüşlerine göre spor öğretimi veren yükseköğretim kurumlarının kurumsal imajı" adlı araştırmalarını Türkiye'de bir üniversitenin Spor Bilimleri Fakültesi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, öğrencilerin genel kurumsal imaj ve akademik çevre puanlarında farklılıklar bulunmazken; fiziksel çevre ve toplumsal çevre alt imaj boyutlarında fakülte/yüksekokul arasında farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören erkek öğrencilerin genel imaj algıları anlamlı düzeyde daha olumlu bulunmuştur. Bununla birlikte her iki okulda da sınıf düzeylerine göre öğrencilerin imaj algılarında bazı farklılıklar tespit edilmiştir.

Küçüksüleymanoğlu (2015), "Organizational image perceptions of higher education students" (Yükseköğretim öğrencilerinin örgütsel imaj algıları) adlı

araştırmalarını Türkiye'de Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, öğrencilerin genel örgütsel imaj puanlarında ve genel görünüm, fiziksel altyapı, eğitim kalitesi, sağlanan hizmetler boyutlarında cinsiyete göre fark bulunmazken; sosyal sorumluluk imajı boyutunda erkekler kadın öğrencilere göre daha olumlu düşünmektedir.

Kaşlı, Timur ve Doğantekin (2015), "Üniversite sosyal olanaklarının öğrencilerin duygusal bağlılığına etkisi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi örneği" adlı araştırmalarında yerleşkenin fiziksel olanakları ve akademik etkinlikler ile duygusal bağlılık arasında anlamlı düzeyde pozitif korelasyon bulunmuştur. Araştırmada, ayrıca hem fiziksel olanaklar hem de akademik etkinlikler duygusal bağlılığın pozitif anlamlı yordayıcısı olarak tespit edilmiştir.

Cankurtaran ve Özbek (2015), "Öğrenci algılarına göre beden eğitimi ve spor yüksekokullarının kurumsal imajı" adlı araştırmalarını Türkiye'de üç farklı Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda gerçekleştirmiştir. Araştırmada, öğrencilerin kurumsal imaj algılarında toplam puanda ve tüm boyutlarda (akademik çevre, fiziksel çevre ve toplumsal çevre) okullar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Cinsiyete göre ise herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Öneren, Altın ve Çiftçi (2015), "Üniversitelerin örgütsel imajı ve öğrencilerin üniversite tercihleri arasındaki ilişki: Bozok Üniversitesinde bir araştırma" adlı araştırmalarında öğrencilerin genel örgütsel imajı ve kalite, spor, genel görünüm ve fiziki alt yapı, sosyal ortam ve barınma imajları orta düzeyde; eğlence imajı ise yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğrencilerin örgütsel imaj algılarında cinsiyete, sınıf düzeyine, yaşlarına, mezun oldukları liselere göre, ikamet edilen yere, aile gelirine göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Fakültelere ve not ortalamalarına göre ise anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Eğitim Fakültesi öğrencileri en olumlu imaj algısına sahipken, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencileri en düşük imaj algısına sahiptir.

Belli, Göksel ve Gürbüz (2015) "Exploring the institutional image of the university in relation to students of the department of physical education and sports" (Beden Eğitimi ve Spor Bölümü öğrencilerinin üniversite kurum imajlarının

incelenmesi) adlı araştırmalarında kadınların üniversite imajlarının hizmet, iletişim, ait olma, memnuniyet ve algı yönetimi boyutlarında anlamlı düzeyde daha olumlu olduğunu bulmuşlardır. Üniversiteler arası karşılaştırmalarda ise sadece ait olma arasına farklılık bulunmuştur. Bölümler arasında ise sadece hizmet faktöründe farklılık bulunurken; yaşa göre öğrencilerin üniversite imajlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Karacabey, Özdere ve Bozkuş (2016), "Üniversite öğrencilerinin örgütsel imaj algıları" adlı araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada en yüksek imaj algısı, kalite ve sosyal ortam imajlarında bulunurken; en düşük program ve eğlence imajlarında tespit edilmiştir. Öğrencilerin imaj algılarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Tarım bilimlerinde okuyan öğrencilerin mühendislik bilimlerinde okuyan öğrencilere göre üniversite imajlarının (toplam puanda, sosyal ortam, barınma-beslenme, genel görünün fiziki alt yapı, spor, eğlence boyutlarında) daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Karacabey, Boyacı ve Özdere (2016), "Üniversitenin kurumsal imajını oluşturan unsurların öğrencilerin üniversite tercih ve devam etme karar sürecine etkileri" adlı araştırmalarında öğrencilerin imaj ve devamlarında *üniversitenin ünü ve yaşı, öğrencilere sunduğu imkânlar, diğer kurum ve kuruluşlarla olan ilişkileri, bulunduğu şehrin özellikleri ve üniversitedeki* eğitimin kalitesi etkili faktörler olarak bulunmuştur.

Uslu Çetin (2016), "Üniversitelerde iç paydaşların örgütsel imaj algısı: Hacettepe Üniversitesi örneği" adlı araştırma gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yapılan karşılaştırmalarda kadınların erkek öğrencilere göre yönetim kalitesi imaj algıları daha olumludur. Fakültelere göre yapılan karşılaştırmalarda çalışanlar boyutunda eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler sosyal bilimler ile ilgili fakülte öğrencilerine göre; yönetim kalitesi boyutunda sağlık bilimleri ve eğitim fakültesi öğrencileri sosyal bilimlerde öğrenim gören öğrencilere göre; sosyal sorumluluk boyutunda eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler sosyal ve fen bilimleri ile ilgili fakültelerde öğrenim gören öğrencilere göre; çalışma ortamı boyutunda sosyal bilimler, fen bilimleri ile ilgili fakültelerde ve eğitim

fakültesinde öğrenim gören öğrenciler sağlık bilimleri fakülteleri öğrencilerine göre; ürün ve hizmet kalitesi boyotunda sağlık bilimleri ile ilgili fakültelerde öğrenim gören öğrenciler sosyal ve fen bilimlerinde öğrenim gören öğrencilere göre ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler de sosyal ve fen bilimleri ile ilgili fakültelerde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha olumlu imaj algılarına sahip olduğu bulunmuştur.

Köybaşı, Uğurlu ve Ceylan (2016), "Eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşlerine göre üniversitenin örgütsel imajının değerlendirilmesi" adlı araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, cinsiyete göre herhangi bir anlamlı fark bulunmamışken, sınıf düzeyine göre farklılıklar tespit edilmiştir.

Taş, Karataş ve Küçükçene (2018), "Üniversite öğrencilerinin örgütsel imaj algıları" adlı araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, kadın öğrenciler ile erkek öğrenciler spor, sosyal ortam ve eğlence imajları algılarında farklılık yokken; toplam puanlarda ve kalite, program, genel görünüm-altyapı, barınma-beslenme imajlarında kadınlar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

1.6.1.2. Örgütsel İmaj İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Brown ve Mazzarol (2009), "The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education" (Yükseköğretimde öğrenci memnuniyeti ve bağlılığında kurumsal imajın önemi) adlı araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada kurumsal imajla (çalışma ortamı- arkadaş canlısı (friendly), destekleyici olup olmama; uygulamaya dönüklük (practicality), kurumsallık (conservativeness), hizmet kalitesi, değer (duygusal, sosyal, fiyat ve kalite/performans), memnuniyet, bağlılık (kurumu başkalarına önerme, mezuniyetten sonra kurum ile ilişkilerini sürdürme gibi) arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada kurumsal imaj ve algılanan hizmet kalitesinin algılanan değeri anlamlı ve olumlu yönde etkilediği; değerin de memnuniyeti ve bağlılığı etkilediği bulunmuştur. Ayrıca imajın memnuniyet üzerinde doğrudan da etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alves ve Raposo (2010), “The influence of university image on student behaviour” (Öğrenci davranışı üzerinde üniversite imajının etkisi) adlı çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada üniversite imajı, öğrenci beklentileri, kalite, değer, öğrenci memnuniyeti, üniversitenin başkalarına önerilmesi (word-of-mouth actions) ve bağlılık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin üniversite imajlarının öğrenci memnuniyetlerinde ve bağlılıklarında olumlu ve anlamlı etkiye sahip olduğu ve memnuniyetin de bağlılık üzerinde olumlu ve anlamlı etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Kheiry, Rad ve Asgari (2012), “University intellectual image impact on satisfaction and loyalty of students (Tehran selected universities)” (Öğrencilerin memnuniyeti ve bağlılıkları üzerinde üniversite entelektüel imaj algısının etkisi (Tahran’da seçilmiş üniversiteler)) adlı araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmada öğrencilerin imaj algıları, memnuniyetleri ve bağlılıkları arasında anlamlı pozitif korelasyonlar bulunmuştur. Ayrıca, üniversite imajının hem memnuniyeti hem de bağlılığı pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda memnuniyet de bağlılığı pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Dužević ve Časni (2015), “Student and faculty perceptions of service quality: The moderating role of the institutional aspects” (Öğrenci ve akademik personelin hizmet kalitesi algıları: Kurumsal faktörlerin aracı rolü) adlı araştırmalarında hizmet kalitesi (erişim, idari personelin görevleri, akademik personelin görevleri, olanaklar ve programlar ve itibar) hakkında öğrenci ve akademik personel görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmada erkek öğrencilerin görüşleri erişim, idari personel, itibar boyutlarında anlamlı düzeyde daha olumlu bulunmuştur.

Ali, Zhou, Hussain, Nair, ve Ragavan (2016), “Does higher education service quality effect student satisfaction, image and loyalty? (Yükseköğrenim hizmet kalitesi öğrenci memnuniyetini, imajını ve bağlılığını etkiler mi? Malezya devlet üniversitelerindeki uluslararası öğrencilerle bir çalışma) adlı araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, öğrencilerin üniversitenin akademik yönlerine, akademik olmayan (yönetimsel, idari) ve programa ilişkin yönlerine, itibarına ve erişebilirlik (iletişim kurabilirlik) durumlarına ilişkin algılarının öğrenci

memnuniyetini, öğrenci memnuniyetinin de üniversite imaj algılarını ve öğrenci bağlılığını, imaj algılarının da öğrenci bağlılığını pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği tespit edilmiştir.

Suparjo ve Sunarsih (2018), "The role of service quality and institutional image in establishing relational commitment between private universities and the student" (Özel üniversiteler ve öğrenciler arasında ilişkisel bağlılık kurmada hizmet kalitesinin ve kurumsal imajın rolü) adlı araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada hizmet kalitesi kurumsal imaj, güven ve bağlılık algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Özetle, kurumsal imajın güven ve bağlılık üzerinde anlamlı düzeyde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

1.6.2. Yabancılaşma İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Yükseköğretimde yabancılaşma ile ilgili yapılan araştırmalara Türkiye'de ve Yurtdışında yapılanlar olmak üzere iki başlık altında aşağıda bu tez çalışması kapsamında özetlenerek yer verilmiştir.

1.6.2.1. Yabancılaşma İle İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Ataş (2012), "Öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeyleri ve kurumsal itibar algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada kadın ve erkek öğrencilerin sosyal uzaklık yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamamışken, genel yabancılaşma düzeylerinde, anlamsızlık ve güçsüzlük düzeylerinde erkeklerin daha fazla yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Sınıf ve yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir; bu bağlamda, yaşları bakımından öğrencilerin sosyal uzaklık yabancılaşma düzeyleri anlamlı farklılık göstermezken genel yabancılaşma düzeyleri ve anlamsızlık ve güçsüzlük yabancılaşma düzeyleri yaşları 22-26 olanlar 17-21 olanlara göre daha fazladır. Ayrıca, araştırmada, öğretim elemanları ile ilişkileri zayıf olanlar daha iyi olanlara göre; sınıf arkadaşları ile ilişkileri zayıf olanlar orta ve çok iyi düzeyde olanlara göre; sosyal etkinliklere hiç katılmayanlar ara sıra ve her zaman katılanlara göre daha fazla yabancılaşma yaşamaktadır. Aynı zamanda

kurumsal itibarın farklılık alt boyutu hariç olmak üzere toplam kurumsal itibar algısı ve boyutları (kurum hakkında genel bilgi, yönetim kalitesi, ürün ve hizmetler, liderlik, güvenilirlik, sosyal sorumluluk) ile öğrencilerin toplam yabancılaşma düzeyleri ve boyutları (anlamsızlık, güçsüzlük ve sosyal uzaklık) arasında değişen düzeylerde negatif yönde anlamlı korelasyonlar bulunmuştur.

Çağlar (2013a), "Eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki" adlı araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada erkeklerin kadınlara göre, birinci öğretim öğrencileri de ikinci öğretim öğrencilerine göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça daha fazla yabancılaşma yaşadıkları bulunmuştur.

Çağlar (2013b), "The relationship between the perceptions of the fairness of the learning environment and the level of alienation" (Öğrenme ortamlarına ilişkin adalet algısı ile yabancılaşma düzey arasındaki ilişki) adlı araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada özetle, soyutlanmışlık boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ancak, güçsüzlük, kuralsızlık, anlamsızlık boyutlarında ve toplam yabancılaşma puanlarında erkeklerin kadınlara göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Bölümlere, sınıf düzeylerine, program türüne (birinci öğretim-ikinci öğretim) göre de yabancılaşma düzeylerinde bazı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, öğrenme ortamlarına ilişkin adalet algısının öğrencilerin yabancılaşma düzeylerini negatif yönde anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir.

Ayık ve Ataş-Akdemir (2015) "Öğretmen adaylarının okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişki" adlı araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmada fakülte yaşamının niteliğine ilişkin algılar ile (hem toplam puanlarda hem de tüm alt boyutlarda –sınıf ortamı ve öğrenci ilişkilerinden memnuniyet, öğretim elemanlarından memnuniyet, fakülteden memnuniyet) okula yabancılaşma düzeyleri arasında (hem toplam puanlarda hem de alt boyutlarda –güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık ve anlamsızlık) negatif yönde anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Ayrıca, sınıf ortamı ve öğrenci ilişkilerinden memnuniyet güçsüzlüğün ve kuralsızlığın; öğretim elemanlarından memnuniyet güçsüzlüğün, kuralsızlığın ve

anlamsızlığın; fakülteden memnuniyet de güçsüzlük, soyutlanmışlık ve anlamsızlığın negatif yönde anlamlı yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Şimşek ve Ataş Akdemir (2015), "Üniversite öğrencilerinde okula yabancılaşma" adlı araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, erkeklerin kadınlara göre ve bölümlerini başkalarının etkisiyle seçenler kendi isteği ile seçenlere göre hem genel olarak hem de ölçülen tüm boyutlarda (anlamsızlık, güçsüzlük ve sosyal uzaklık) anlamlı düzeyde daha fazla yabancılaşma yaşadığı bulunmuştur. Ayrıca, öğretim elemanları ile ve arkadaşları ile ilişkileri zayıf olanlar orta düzeyde ve çok iyi olanlara göre ve sosyal etkinliklere hiç katılmayan öğrenciler ara sıra katılanlara göre daha fazla yabancılaşama yaşamaktadır.

Tümkaya (2016), "Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi" adlı araştırma yürütmüştür. Araştırmada, özetle, yabancılaşmanın ölçülen tüm boyutlarında (güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanma ve anlamsızlık) erkeklerin, kadınlara göre, dördüncü sınıfların da birinci sınıflara göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları belirlenmiştir.

Özaydınlık, Kabaran, Altıntaş ve Göçen Kabaran (2016), "Eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılık düzeyleri ve yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği)" adlı araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada öğrencilerin yabancılaşma puanlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Uşun ve Aslan Altan (2017), "Öğretmen adaylarının eğitime yabancılaşma durumlarının eğitim programları çerçevesinde incelenmesi" adlı araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada nitel analizlere göre sınıf ortamı (arkadaş ortamı ile ilgili olumsuz durumlar, kalabalık sınıflar, ifade özgürlüğünün olmaması), devam zorunluluğu, öğretim elemanı faktörü (iletişim becerileri, ders işleyiş teknikleri vb.), ders dışı etkinlikler (bölüm içi ve okul içi ders dışı etkinliklerin organize edilmemesi) gibi faktörler ile yoğun içerik, güncel olmayan bilgi yığını, meslek derslerinin arka planda kalması, program-öğretim etkinlikleri ilişkisinin kurulmaması gibi öğretim programı kaynaklı faktörler yabancılaşmaya sebep olan unsurlar olarak belirlenmiştir.

Çelik ve Babaoğlan (2017), "Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma düzeyi" adlı çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada öğrencilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıf düzeylerine ve aile gelir durumlarına göre yabancılaşma düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Bununla birlikte, bölümlere (mimarlık bölümü öğrencileri daha fazla yabancılaşma yaşıyor) göre ve teknolojiyi kullanma amaçlarına (sosyal medya amaçlı kullananlar daha fazla yabancılaşma yaşıyorlar) göre öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinde bazı anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Kaya ve Tümkaya (2017), "Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi" adlı araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, özetle, *öğrencilerin güçsüzlük ve kuralsızlık yabancılaşma düzeylerinin* öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler tarafından pozitif yönde; *öğrencilerin soyutlanma yabancılaşma düzeylerinin* sınıf arkadaşlarıyla çok iyi ilişkiler ve orta düzeyde ilişkiler tarafından negatif yönde; *öğrencilerin anlamsızlık yabancılaşma düzeylerinin* cinsiyet tarafından negatif yönde, öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler tarafından pozitif yönde; *toplam yabancılaşma düzeylerinin* ise öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler tarafından pozitif yönde anlamlı yordandığı tespit edilmiştir.

Uslu (2018), "Üniversite öğrencilerinin liderlik, akademik özyeterlik ve okula yabancılaşma algıları" adlı araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada sınıf düzeyine göre öğrencilerin okula yabancılaşmalarında anlamlı farklılıklar bulunmazken; erkeklerin kadınlara göre, mühendislik fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin eğitim, fen-edebiyat ve ilahiyat fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları bulunmuştur.

Certel, Kozak ve Bahadır (2018), "Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin adil öğrenme ortamlarına ilişkin algıları ile yabancılaşma düzeyleri" adlı araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, güçsüzlük boyutunda erkeklerin kadınlara göre anlamlı düzeyde daha fazla yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırmada, ayrıca öğrencilerin adil öğrenme ortamı algıları ile yabancılaşma düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı korelasyon bulunmuştur.

Atila (2019), "Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkinin analizi" adlı araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada kadın öğrencilerin erkeklere göre; ilahiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin genel olarak diğerlerine göre daha az yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte mühendislik fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin ise genel olarak daha fazla yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, okula yabancılaşma ile psikolojik sermaye ve sınıf bağlılığı arasında negatif anlamlı korelasyonlar bulunmuş ve psikolojik sermaye ile sınıf bağlılığının okula yabancılaşmayı negatif yönde anlamlı olarak etkilediği tespit edilmiştir.

Boz (2020), "Öğretim elemanlarının istenmeyen davranışları ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişki" adlı çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinde cinsiyete ve fakültelere göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğretim elemanı istenmeyen davranışlarının ise öğrencilerin yabancılaşma düzeylerini pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur.

1.6.2.2. Yabancılaşma İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Holian (1972) "Alienation and social awareness among college students" (Üniversite öğrencilerinde yabancılaşma ve sosyal farkındalık) adlı araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğrenci yabancılaşması (student alienation), genel toplum yabancılaşması (mass society alienation) ve öğrencilerin üniversiteleri hakkında bilgi düzeyi ve politik bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada, öğrenci yabancılaşması ile genel toplum yabancılaşması arasında pozitif ve anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Ayrıca, hem öğrenci yabancılaşma düzeyi hem de öğrencilerin genel toplum yabancılaşma düzeylerinin üniversitelerine ilişkin bilgi düzeyleri ve politik bilgi düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Ayrıca öğrenci yabancılaşma ölçeğinin alt boyutu olan anlamsızlık ile yaş arasında; araçsallık (instrumentalism) ile üniversitede bulunduğu yıl arasında negatif anlamlı korelasyonlar bulunmuştur.

Öksüz ve Baba Öztürk (2017), "Relationship between levels of student alienation and hemsehrilik attitudes of university students: A study on Kyrgyz-Turkish

Manas University students" (Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ve hemşerilik tutumları arasındaki ilişki: Kırgız-Türk Manas Üniversitesi öğrencileri üzerine bir çalışma) adlı araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

1.6.3. Okul Terki İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Yükseköğretimde okul terki ile ilgili yapılan araştırmalara Türkiye'de ve Yurtdışında yapılanlar olmak üzere iki başlık altında aşağıda bu tez çalışması kapsamında özetlenerek yer verilmiştir.

1.6.3.1. Okul Terki İle İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Bülbül (2012), "Yükseköğretimde okul terki: Nedenler ve çözümler" adlı araştırmasını Trakya Üniversitesi farklı fakülte ve yüksekokullarında okul terki yaşayıp af kapsamında geri dönen toplam 12 öğrenci ve üç farklı fakültede görev yapan 3 öğretim üyesi ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim yaklaşımı uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin çoğunun üniversitelerinin sosyal ve fiziksel olanakları ve eğitim-öğretim niteliği hakkında olumsuz görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca çoğu öğrencinin akademik uyum (dersleri takip etme, sınav ve derslere ilişkin yükümlülüklerini yerine getirme, motivasyon gibi.) sağlamada olumsuz görüşler belirtmiştir. Öğrencilerin okul terki yaşamalarında etkili 3 faktör akademik uyum, sosyal uyum ve farklı iş olanakları olarak bulunmuştur. Okul terkinin önlenmesinde ise hem öğrenciler hem öğretim üyelerinin görüşlerinde danışmanlık desteğinin ve okul yönetimi desteğinin öne çıktığı bulunmuştur.

Şimşek (2013), "Üniversite öğrencilerinin okulu bırakma eğilimleri ve nedenleri" adlı araştırmasını üniversite öğrencilerinin okulu bırakma eğilimleri ve bunu etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmada, erkeklerin kadınlara göre okulu bırakma eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmada öğrencilerin fakülte memnuniyet düzeyi, bölümünden

memnuniyet düzeyi azaldıkça okul bırakma eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin okul bırakma eğilimleri ile öğrenim gördükleri fakülte ve sınıf düzeyi arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Uslu Gülşen (2017), "Yükseköğretimde okul terkinin değerlendirilmesi" adlı çalışmasını okul terki tecrübesine sahip 19 kişi (7 kadın; 12 erkek) ile görüşmelere yoluyla gerçekleştirmiştir. Araştırmada yapılan görüşmelerden okul terki nedenleri yükseköğrenim öncesi faktörler olarak *bölüm tercihi ile ilgili faktörler* (Mezun olunan ortaöğretim türü, Yükseköğrenim görme nedenleri, Bölüm tercihinde etkili olan bireysel etmenler, Bölüm tercihinde etkili olan ailesel etmenler, Lisans Yerleştirme Sınav (LYS) Puanı), yükseköğrenim sırasındaki faktörler olarak *sosyal uyum* (Sınıf içi ilişkiler, Sosyal çevre, Üniversitenin bulunduğu şehrin olanakları, İlgi alanı ve yeteneklerinin farkına varma), *akademik etmenler* (Öz düzenlemeli öğrenme becerileri, Derinliği olmayan/düşünmeye sevk etmeyen dersler, Öğretim üyeleri ile iletişim, Bölüme yönelik algılar, Devamsızlık) ve *örgütsel etmenler* (Kurumsal aidiyet, Akademik danışmanlık sistemi, Yerleşke olanakları) olmak üzere temalandırılmıştır.

1.6.3.2. Okul Terki İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Lassibille ve Gomez' in (2008), "Why do higher education students drop out? Evidence from Spain" (Neden yükseköğretim öğrencileri okulu terk eder? İspanya'dan kanıtlar) adlı boylamsal gerçekleştirdikleri çalışmalarında okul terki oranlarının farklı değişkenlere göre incelenmesine odaklanılmış, araştırma sonuçlarına göre okul terkinin fakülte bazında en fazla mühendislik, hukuk ve fen fakültelerinde olduğunun en az ise eğitim, sağlık, sanat ve insan bilimleri fakültelerinde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre yüksek teknik okullarda okul terki erkeklerde daha fazla görülmüş; diğer fakültelerde kadın ve erkekler arasında farklılık bulunmamışken üniversiteye daha geç olarak giriş yapanlar arasında okul terkinin daha fazla olduğu bulunmuştur.

Angulo-Ruiz ve Pergelova (2013), "The student retention puzzle revisited: The role of institutional image" (Öğrencilerin okulda tutulma bulmacası yeniden

araştırıldı: Kurumsal imajın rolü) adlı araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada amaca bağlılık, öğretimsel etkililik, akran etkileşimi, akademik entegrasyon, öğrenci performansı, kurumsal bağlılık, kurum değiştirme imajı ve okul bırakma eğilimleri (sistem ve kurum terki) arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada özetle, kurumsal bağlılığın öğrencilerin hem sistemi hem de kurumu terk etme eğilimlerini negatif yönde anlamlı olarak etkiledikleri; transfer imajının kurum terkini pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin öğretimsel etkililik ve akran etkileşimine ilişkin algılarının akademik entegrasyonu da kurumsal bağlılığı da pozitif yönde anlamlı etkilediği tespit edilmiştir.

Duque, Duque ve Suriñach (2013), "Learning outcomes and dropout intentions: An analytical model for Spanish universities" (Öğrenme çıktıları ve okul terki niyetleri: İspanya üniversiteleri için analitik model) adlı çalışmalarını İşletme Yönetimi (Business Administration) ve Hemşirelik (Nursing) bölümlerinden öğrenci katılımı ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada eğitimin kalitesi, eğitim kaynaklarının kalitesi, beklentilerin karşılanması, öğrenci katılımı, bilişsel ve duyuşsal çıktılar, memnuniyet boyutlarında hemşirelik bölümü lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okul terki eğilimi ve tükenmişlik boyutlarında ise işletme yönetimi öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca araştırmada, derste öğrenci katılımının duyuşsal çıktıları pozitif yönde etkilediği, duyuşsal çıktıların ve öğrenci memnuniyetinin de okul terkini negatif yönde etkilediği bulunmuştur.

Duque (2014), "A framework for analysing higher education performance: Students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions" (Yükseköğrenim performansını analiz etmek için bir çerçeve: Öğrencilerin memnuniyeti, algılanan öğrenme çıktıları ve okul terki niyetleri) adlı çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada eğitim kalitesi, yönetimsel kalite ve birlikte oluşturma (co-creation), bilişsel çıktıları anlamlı yönde pozitif yönde etkilemektedir. Eğitim kalitesi memnuniyeti anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir. Bilişsel çıktılar hem memnuniyeti hem de duyuşsal çıktıları anlamlı düzeyde pozitif yönde etkilemektedir. Memnuniyet ve duygusal çıktılar da okul terki niyetlerini anlamlı düzeyde negatif yönde etkilemektedir.

Gairín vd. (2014), "Student dropout rates in Catalan universities: Profile and motives for disengagement" (Katalonya üniversitelerinde öğrenci okul terki oranları: Ayrılığa ilişkin profil ve nedenler) adlı araştırmalarını Katalonya ve İspanya devlet üniversitelerinde 2000-2002 akademik yıllar arasında okulu terk eden 21.620 öğrenciden toplanan verilerle gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada okul terki oranlarında üniversiteler arasında, bölümler arasında, disiplinler arasında ve cinsiyete göre farklılıklar bulunmuştur. Okul terki en çok erkekler öğrenciler arasında ve sosyal bilimler disiplinlerinde görülmüştür. Okul terki nedenlerinin başında motivasyon azlığı gelmekte bunu iş ile ilgili nedenler, gerçekleştirilemeyen beklentiler, zaman, ailesel nedenler, ekonomik nedenler ve aile sorumlulukları takip ettiği bulunmuştur.

Stewart, Lim ve Kim (2015), "Factors influencing college persistence for first-time students" (İlk kayıt yaptıran öğrencilerin üniversite devamını etkileyen faktörler) adlı araştırmalarını 3.213 yükseköğrenim öğrencisi ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, öğrencilerin üniversiteye devam eğilimlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Respondek, Seufert, Stupnisky ve Nett (2017), "Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: Examining effects on dropout intention and achievement" (Algılanan akademik kontrol ve akademik duygular lisans öğrencilerinin başarısını yorduyor: Okul terki niyetlerinde ve başarı üzerinde etkilerinin incelenmesi) adlı araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada öğrencilerin okul terki niyetleri ile algılanan akademik kontrol, okuldan hoşlanma ve başarı arasında negatif yönde; okul terki niyetleri ile okuldan sıkılma ve kaygı arasında pozitif yönde anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Ayrıca kaygı okul terkinin pozitif; akademik başarı, akademik kontrol, okuldan hoşlanma ve okuldan sıkılma ise negatif yönde anlamlı yordayıcılar olarak bulunmuştur.

Aulck, Velagapudi, Blumenstock ve West (2017), "Predicting student dropout in higher education" (Yükseköğretimde öğrenci okul terkini tahmin etme) adlı araştırmalarını 32.538 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmişler ve okul terki ile yaş arasında ilişki bulmuşlardır. Öğrencilerin yaşları arttıkça daha çok mezun olma eğiliminde oldukları bulunmuştur.

Truta, Parv ve Topala (2018), "Academic engagement and ıntention to drop out: Levers for sustainability in higher education" (Akademik bağlılık ve okul terki niyeti: Yükseköğretimde sürdürülebilirlik için araçlar) adlı araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada öğrencilerin okul terki niyetleri ile akademik bağlılıkları ve akademik memnuniyetleri arasında negatif yönde anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Ayrıca akademik bağlılığın boyutları ile akademik memnuniyet okul terki niyetinin negatif yönde anlamlı yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Dewberry ve Jackson (2018), "An application of the theory of planned behavior to student Retention" (Öğrenci devamında planlı davranış teorisinin bir uygulaması) adlı çalışmada Planlı Davranış Teorisi ve Öğrenci Uyum Teorisini kullanılarak üniversite öğrencilerinin okul terki niyetlerini incelemişlerdir. Araştırmada öğrencilerin okul terki niyetleri ile derslere yönelik tutum, dersleri başarı ile tamamlayabilmeye yönelik öz yeterlilik algısı, öznel norm, üniversiteye aitlik duygusu, üniversitedeki arkadaşlık duygusu, algıladıkları akademik ilerleme arasında negatif anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Ayrıca grup etkileşimi, öğretim elemanlarıyla etkileşim, gelişim ve öğretime yönelik öğretim elemanı endişesi okul terki niyetleriyle ilişkili bulunmamıştır.

Mayra ve Mauricio (2018), "Factors to predict dropout at the universities: A case of study in Ecuador" (Üniversitede okul terkini yordayan faktörler: Ekvator'da örnek bir çalışma) adlı araştırmalarında üniversite öğrencilerinin okul terki nedenlerini belirlemeye yönelik bir model önerisi geliştirmişlerdir. Çalışma sonucunda okul terkini etkileyen 5 başlıkta 11 faktör belirlenmiştir. Bunlar; akademik (özel yazılım kullanma ve öğrenme yöntemlerine uyum), kişisel (çocuk sayısı, öğretmenin öğrenciye bağlılığı, iş gücüne katılımına ilişkin öğrenci algısı), sosyal (planlı ve plansız hamilelik, cinsiyet, zorbalık**,** kötü alışkanlık), ekonomik (ilk çocuk olma), kurumsal (kurumun ya da tercih edilen kariyerin yeri) olarak belirtilmiştir.

Lerdpornkulrat, Koul ve Poondej (2018), "Relationship between perceptions of classroom climate and institutional goal structures and student motivation, engagement and intention to persist in college" (Sınıf İklimi ve kurumsal hedef algıları, öğrenci motivasyonu, bağlılık ve üniversiteye devam etme niyeti arasındaki

ilişki) adlı araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, kurumsal kimlik (ait olma ve üniversiteye değer verme) ile öz düzenleme stratejileri okula devam etme niyetlerinin anlamlı ve pozitif yordayıcısı olarak bulunmuştur. Ayrıca kurumsal ustalık hedef yapısı (öğretim elemanlarının kişisel gelişimlerine önem vermesi, ustalığa değer vermesi gibi) da okula devam niyetlerinin anlamlı ve pozitif yordayıcısı olarak bulunmuştur.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İmaj

İmaj başlığı altında sırasıyla imajın tanımı, imaj çeşitleri, örgütsel imaj, örgütsel imajın boyutları, yükseköğretimde örgütsel imaj açıklanmıştır.

2.1.1. İmajın Tanımı

"İmaj genel bir görüntüdür, her şeye karşı oluşan bir resimdir. Bu resimler metaforik olabilir, gerçeğin ta kendisi de olabilir" (Polat ve Arslan, 2015, s. 3). Ditcher (1985), imajı "bir işletmenin başkalarının zihinleri üzerinde yarattığı toplam izlenim" olarak tanımlar (Akt: Duarte, Alves ve Raposo, 2010, s. 22). Soyut bir kavram olan imaj herhangi bir kişi, kurum ve durum hakkında kendiliğinden oluşmuş ya da bilinçli bir şekilde oluşturulmuş görüşler toplamıdır ve zihinsel bir faaliyet sonucunda oluşur (Tuzla, 2018, s. 103-105).

Akbulut'a göre (2015, s. 12) imaj en genel haliyle "herhangi bir kişi ya da örgüt hakkında zihinlerde oluşmuş izlenimlerin toplamı"dır ve imaj kavramının rolü, bir kişinin ya da bir örgütün (bir mal, bir ürün ya da bir hizmet karşılığında) yakın ve uzak çevresinde tanınması ve tercih edilebilir olması açısından önemlidir. "Bir kimsenin, bir topluluk ya da örgütün kendisine ilişkin olarak başkalarında yaratmak istediği ya da bıraktığı izlenim" olarak tanımlayan Kozanoğlu (1992) imajın daha önemli hale gelmesinde postmodernizmin etkisi olduğunu savunmuştur (Akt: Demiröz ve Kavak, 2019, s. 233). İmaj, bir nesneye, bir kişiye, bir yere ya da bir kuruma ait bilgilerin ve etkileşimlerin oluşturduğu büyük bir kombinasyonunun basitleştirilmesini temsil eder (Duarte vd., 2010, s. 22).

Polat ve Arslan'a göre (2015, s. 4) karmaşık ve çok yönlü bir süreç olan imajın özellikleri şu şekilde belirtilmiştir:

1. İmaj oluşması için bilinçli ya da bilinçsiz, dolaylı ya da dolaysız etkileşim gereklidir.

2. İmaj, kısa bir sürede oluşabileceği gibi zaman içinde de oluşabilir. Ayrıca imaj algısı zaman içinde değişebilir.

3. İmaj düşünce, değer yargısı, algı, inanç, tutum ya da izlenimi yansıttığı gibi birden fazla anlamı da kapsayabilir (Polat ve Arslan, 2015, s.4).

Yaşadığımız çağı imaj çağı olarak nitelendiren Gürbüz (2017, s. 16) imajı "bir varlığın, kurum veya kuruluşun, kişi veya bir grubun diğer benzerlerinden farklı olarak sahip olduğu ayırt edilebilir birçok özelliği ile ait olduğu ya da ilişki içinde olduğu hedef kitleler nezdinde oluşturduğu 'algı'" şeklinde tanımlamıştır.

Yukarıda da bahsedildiği gibi alanyazında birçok farklı tanımı bulunan ve birçok farklı alanda kullanılan imaj kavramının varlığı geçmişte yapılan savaşlara kadar dayanmaktadır. Tarihte bazı orduların düşmanlarından ayırt edilebilmek için savaş malzemeleri üzerine çeşitli dini semboller kullandıkları görülmüştür. Daha sonraları her ülke kendi ordu ve bayrakları için semboller ve şekiller, askerler içinse üniformalar tasarlayarak kolayca fark edilir olmuşlardır. Taşımacılıkta yaşanan gelişmeler sonrasında imaj çalışmaları ticari alanlarda kendini göstermiştir. Örneğin 1930'larda Londra taşımacılığı için bir şirket kırmızı renkli özel otobüsler kullanmaya başlamıştır (Gürbüz, 2017, s. 28-29). Ancak kavram olarak imaj ilk kez 1955 yılında Sidney Levy tarafından ortaya atılmış, ancak ülkemizde 1980 sonrasında araştırmacıların ilgisini çekmiş ve farklı disiplinlerdeki çalışmalara konu olmuştur. İmaj var olan durumu, kişiyi, nesneyi ya da kurumu en etkili bir şekilde ortaya koymak olup benzerlerinden farklılaştırmak olup bunun aksine olduğundan farklı ya da daha iyi görünmeye ya da göstermeye çalışmak değildir (Çakır, 2007, s. 21; Akt: Akbulut, 2015, s. 11).

İmajın oluşmasında çabanın olup olmamasının önemli olmadığını ve herkesin bir imaj algısı olduğundan bahseden Demiröz'e göre (2014, s. 43) iki farklı bakış açısıyla imajı ele almak gerekmektedir. Dar anlamda imaj kavramı bir kişi ya da

örgütte kolayca fark edilebilecek somut ve soyut özellikler (bir kişinin saçı, giyim tarzı, fiziksel özellikleri gibi somut özellikler ya da neşeli olmak, cimri olmak, konuşkan olmak gibi soyut özellikler) olabilirken daha geniş anlamda ise kişinin, örgütün ya da nesnenin hem sahip olduğu hem de dışarıdan algılanan biçim, düşünce ve kavram boyutlarını kapsar.

Günümüzde imaj çalışmaları rastgele oluşacak bir durum değildir. Bu nedenle kurumların istendik doğrultuda imaj oluşturmak için gönüllü ve sistemli çalışmalar içinde olması gerekmektedir (Gürbüz, 2017, s. 47).

2.1.2. İmaj Çeşitleri

Çok boyutlu ve dinamik bir kavram olan imaj tüketim kültürünün ürünüdür ve insanlar özellikle de genç yetişkinlerin giyim, kullandıkları ürünler, gittikleri mekânlar, okul tercihleri gibi birçok alanda karar vermelerinde etkilidir. Tüketilen her hizmetin sahip olduğu imaj algısı yükseldikçe kişide saygınlık hissi uyandırmakta bunun sonucunda tercih etme, aldıkları hizmeti devam ettirme ya da bırakma ile sonuçlanmaktadır. Farklı disiplinler tarafından ele alınan ve değişik şekillerde tanımlanan imaj kavramının yerli ve yabancı alanyazında kabul görmüş birçok çeşidi ve farklı imaj sınıflamaları bulunmakla birlikte bazen aynı imaj çeşidi farklı şekillerde isimlendirilmiştir (Uslu Çetin, 2016, s. 15; Polat ve Arslan, 2015, s. 11).

Huber (1987, s. 170-171) imaj çeşitlerini şemsiye imajı, ürün imajı, marka imajı, kendi imajı, yabancı imajı, transfer imajı, mevcut imaj, istenen imaj, olumlu ve olumsuz imaj olarak ortaya koymuştur (Akt: Tuzla,2018, s. 108-110; Okay, 2018, s. 220-222; Peltekoğlu, 2018, s. 545-546).

Bazı araştırmacılar daha kolay analiz yapmak ve imajın daha iyi anlaşılması amacıyla imaj kavramını çeşitli türlere ayırmışlardır. Bunlar ayna (mirror) imajı, şimdiki (current) imaj, istenen (wish) imaj, çoklu (multiple) imaj, kurumsal (corporate) imaj, nihai (ultimate) image, özgün (peculiar) imaj, ürün (product) imaj, türetilen veya paylaşılan (derived or shared) imaj, aldatıcı (deceptive) imaj ve ideal (optimum) imaj

olarak sınıflandırılmıştır (Iheme, 2013, s. 59). Polat ve Arslan (2015, s. 14) ise imajı Tablo 1' deki gibi sınıflamıştır.

Tablo 1. İmaj türleri ve sınıflamaları

İmaj algısının zamanına göre	Şimdiki (mevcut) imaj İstenen (ideal) imaj
Algılayana göre	İç imaj (kurumun kendini algıladığı imaj) Dış imaj (ayna, yabancı)
İmajı oluşturan mesajın niteliğine göre	Somut imaj Soyut imaj
Algılanan mesajın niteliğine göre	Olumlu imaj Olumsuz imaj
İmaj algısının düzeylerine göre	Kişisel imaj Grup imaj Bölüm imajı Örgütsel imaj Kurum imajı Sistem İmajı
İmaj algısının oluşmasındaki başat faktöre göre	Ürün imajı Marka imajı Transfer imajı Şemsiye imajı

Kaynak: Polat ve Arslan (2015, s. 14)

Bakan (2005, s.15-35; Akt: Tuzla, 2018, s. 108) ise imajı türlerini ayna imajı, şimdiki imaj, şemsiye imajı, kuruluşun kendi algıladığı imaj, yabancı imaj, transfer imajı, mevcut imaj, istenen imaj, pozitif imaj, negatif imaj, marka imajı, ürün imajı, kişisel imaj, mağaza imajı ve kurumsal imaj olarak sıralamıştır.

2.1.3. Örgütsel İmaj

Tuzla (2018) örgütsel/kurumsal imajı kısaca "kuruluşun ya da firmanın dışa akseden görüntüsü" (s. 111) şeklinde tanımlamaktadır. Polat ve Arslan'a göre (2015, s. 6) ise "Örgütsel imaj, bireyin bir örgütle planlı veya plansız etkileşimleri sonucunda istemli veya istemsiz izlenimlere dayalı olarak oluşturduğu düşünceler, algılar, inançlar ve tutumlar toplamının zihindeki özet bir resimdir".

Kazoleas vd.'e göre (2001, s. 206) örgütsel imaj özünde bir koleksiyon olarak ya da sadece örgüt tarafından belirlenen ve kontrol edilen tekil bir yapı olmayıp alıcıdaki "görüntüler" kümesi olarak tanımlanabilir.

Örgütsel imaj, örgüt, kuruluş ya da kurum tarafından kasıtlı ya da kasıtsız gönderilen mesajlarla, sosyal, tarihi, kişisel yaşam deneyimleri ve maddi faktörler aracılığıyla birey tarafından sahip olunan niteliklerin karmaşık ve çok yönlü bir mücadelesinin sonucudur. Örneğin, bir birey, arkadaşlarla yapılan görüşmelere ve kuruluşun çalışanları ile kişisel deneyimlere dayalı olarak, bir kuruluşun topluma yararlı olduğunu düşünerek olumlu bir imaja sahip olabilir. Ancak daha sonra gazete, televizyon ya da medyada çıkan haberler, bir veya birkaç arkadaşın kuruluşla olan olumsuz deneyimi, kaba veya aşağılayıcı olarak nitelendirilen bir reklama dayanarak önceki olumlu imaj olumsuz bir imajla yer değiştirebilir (Kazoleas vd. 2001, s. 206).

Bir örgüt ağı içinde yaşayan insanın varlıkları gruplandırması sonucunda oluşan imaj kavramından hem insanın kendisi hem de kurumlar etkilenmektedir. Bununla birlikte imaj kişinin ya da kurumların beğenilme, takdir edilme, benimsenme ihtiyacını karşılar. Bu nedenle özellikle örgütsel imaj oluşumunda gerçekte olanın aksine yanlış algılamalara sebep olacak durumlardan uzak kalmak ve doğru bir şekilde algılanmalarını sağlayacak imaj çalışmalarına önem verilmesi gerekmektedir (Gürbüz, 2017, s. 15).

Kişilerin kuruluşları nasıl gördüklerine dair algılarını ifade eden ve kurumları, örgütleri, organizasyonları ya da kuruluşları karşılaştırmada kullanılan örgütsel imajın dikkat çekici şekilde önemli hale gelmesinin nedenlerinden biri de örgütsel imajın hem örgütün kendisine hem de paydaşlarına sağladığı olumlu çıktılardır. Öyle ki kişinin sahip olduğu tutumlar ve yaklaşımların kişisel kararlar üzerindeki derin etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle, bir örgüte karşı algılanan imaj negatifse, örgütün üyeleri amaç ve çıkarlarından uzaklaşarak örgütten ayrılma eğilimindedirler (Aghaz vd., 2015, s. 106).

Bilgi, Görsel bütünlük, Öz güven, Dönütler oluşturmak ve yorumlamak, Kararlılık gibi 5 önemli girdisi bulunan imajın nasıl oluştuğunun bilinmesi, örgütsel imajın değiştirilmesi ve yönetilmesinde etkilidir (Erdal, Gücüyener ve Erdal, 2013, s. 55). Çünkü bir kurum ya da örgüt imaj oluşumunun kendi kendine oluşmasına bırakılmayacak derecede önemlidir. Bu nedenle gerçek, istendik yönde, sistemli,

bilinçli imaj çalışmaları yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Gürbüz, 2017, s. 47).

2.1.3.1. Örgütsel İmajın Boyutları

Örgütsel imajın boyutları, incelenen kuruma göre değişiklik göstermektedir. Eğitim örgütlerindeki örgütsel imajın boyutları farklı araştırmacılar tarafından farklı boyutlandırmalar yapılmış ve örgütsel imajın boyutları aşağıdaki Tablo 2'de özetlenmiştir (Akt: Polat ve Arslan, 2015, s. 51).

Tablo 2. Örgütsel imajın boyutları

Akay (2005)	**Aksoy ve Bayramoğlu (2008)**	**Gemlik ve Sığrı (2007)**
Altyapı İmajı, Dış İmaj, İç İmaj, Soyut İmaj	İşgören Kıyafeti, Kurumsal İletişim, İşgören Davranışı ve Tutarlılık, Tüketici kolaylık Maliyetleri, Hizmet Çeşitliliği, Bölümler arası erişim faktörleri	Belediyenin ismi ile ilgili olarak izlenimler, Belediye binası ile ilgili düşünceler, Basında yer alan belediye haberleri, Belediye işgörenleri hakkında izlenimler
Peltekoğlu (1997)	**Smith (1993)**	**Dowling (1994)**
Örgütsel İletişim, Örgütsel Görünüm, Örgütsel Davranış	Ürün ve Hizmet Kalitesi, Sosyal Sorumluluk, Kurumsal Vatandaşlık, Kurum Ahlakı, Çevresel Faktörler, İletişim Unsurları	Kurumun Vizyonu, Resmi kurumlara yönelik takip edilen politikalar, Kurum Stratejisi ve Uygulama yöntemleri, Örgüt Kültürü, Kurumsal İletişim, Kurumsal Kimlik, Ülke-endüstri ve Marka İmajı
Kurşun (2011)	**Polat, Abat, Tezyürek (2010)**	**Cerit (2006)**
Hizmet Kalitesi, Yönetim Kalitesi, Finansal Sağlamlık, Çalışma Ortamı, Toplumsal Sorumluluk, Duygusal Çekicilik, Kurumsal Etik	Akademik Nitelik İmajı, Sosyal İmaj, Program İmajı, Fiziksek Görünüş İmajı, Altyapı-tesis imajı	Akademik Çevre, Fiziksel ve Sosyal Çevre, Toplumsal Algılanma
Polat (2011b)	**Uluçay (2012)**	**Bakan (2005)**
Kalite İmajı, Program İmajı, Spor İmajı, Genel Görünüm ve fiziki altyapı İmajı, Sosyal Ortam İmajı, Eğlence İmajı, Barınma-Beslenme İmajı	İletişim Faaliyetleri, Yönetim Kalitesi, Çalışma Ortamı, İşgörenler, Ürün ve hizmet Kalitesi, Sosyal Sorumluluk	Fiziki Faktör, Sosyal Sorumluluk, İletişim, Kalite

Kaynak: Akt: Polat ve Arslan (2015, s. 51)

Tablo 2 incelendiğinde bir örgüte yönelik imaj algısının oluşumunda örgütün nasıl göründüğü, toplumla ilişkilerinin nasıl olduğu ve örgütün nasıl bir ürün/hizmet ürettiği önemli hale gelmektedir. Bununla birlikte Polat ve Arslan (2015, s. 50) özgün bir boyutlandırma yaparak örgütsel imajın boyutlarını şu şekilde belirtmişlerdir:

Fiziksel Görünüm ve Altyapı imajı (Örgütün dışarıdan görünümü, binanın büyüklüğü, kullanışlığı, modernliği, örgütün dernek, kulüp, eğlence ve sanat etkinlik olanakları) *Sosyal imaj* (Örgütteki sosyal ilişkilerin niteliği, örgüt üyeleri arasındaki iletişim, örgütün sosyal sorumluluk projelerine bakış açısı, örgütün farklılıklara saygı duyması) *Kalite imajı* (Örgütün topluma sunduğu çıktı ve hizmetlerin kalitesi) (Polat ve Arslan, 2015, s. 50)

Uluçay (2018, s. 20) ise kurumsal imajın bileşenlerini: 1. Tanınmışlık 2. Yönetim Kalitesi 3. Ürün ve Hizmet Kalitesi 4. Finansal Başarı 5. Çalışma Çevresi 6. Sosyal Sorumluluk 7. Görsel Kimlik 8. Duygusal Çekicilik 9. İletişim Faaliyetleri şeklinde belirlemiştir.

Bromley'e göre (2001) örgütlerin algılanmalarını etkileyen dört faktör bulunmaktadır: Bunlardan birincisi olan örgüt çalışanları ve davranışlarıdır ki bunlar, örgütün elde etmek istediği çıktılar (ürünler) ve örgütün ortaya koyduğu eylemleri üzerinde etkilidir. Bir örgütün üyelerinin kolektif izlenimleri, örgütün iç imajını oluşturur. Pazarlama alanyazınında, bu iç örgütsel imaj örgütsel kimlik veya moral olarak adlandırılabilir. İkinci faktör, insanbiçimcilik (anthropomerphism); insanların insan niteliklerini insan olmayan fenomenlere atfederek kişiselleştirme yapmaktır. Örneğin hava durumunu (tehdit eden fırtına, somurtkan gökyüzü), hayvanları (mutlu, sadık, acımasız), hatta makineleri (dostça, zeki, mizaç) insana ait özellikler yüklemek örgütü güçlü kılar. Üçüncü faktör, günlük dildir. Üçüncü faktör, insanın zor, uzun, teknik anlatımdan ziyade daha kolay, kısa, tanıdık açıklama ve iletişim biçimlerini kullanma eğilimidir. Dördüncü faktör, görsel kimliktir. Görsel kimlik, örgütsel iletişimin temelini görsel kimlik oluşturmaktadır. Bir örgütün iletişim sistemi, bir kişinin kişisel kimliğinin (öz imaj) aksine, bir kişinin sosyal kimliğiyle (rol, statü vb.) ilişkili sosyal ağla benzerdir (Bromley, 2001).

2.1.3.2. Yükseköğretimde Örgütsel İmaj

Yükseköğretimin son yıllarda tüm dünyada yaşadığı büyük değişimin en belirgin sonucu eğitim alanında yaşanan rekabettir. Öğrenciler artık hem yurt içinde hem de yurtdışı eğitim olanaklarından kolayca yararlanabilmektedir. Bu nedenle tercih

edilen bir eğitim kurumu olmak için yükseköğretim kurumlarının çaba göstermesi gerekmektedir (Küçüksüleymanoğlu, 2015; 2668; Meriç ve Tokgöz, 2015, s. 179). Eğitim kurumlarının yaşadığı bu rekabet ortamında olumlu örgütsel imaj önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenle üniversite yönetimlerinin öğrencilerin kurumu nasıl algıladıklarını belirlemeye ihtiyaçları vardır (Cerit, 2006, s. 349)

Meriç ve Tokgöz'e göre (2015, s. 180) "üniversite imajı bireyin üniversiteye yönelik sahip olduğu inançlar, tutumlar, izlenimler toplamının şekillendirdiği algısal bir olgudur." Eğitim bağlamında, bir yükseköğretim kurumu imajı mutlak değildir ve değişkendir. Üniversiteler tarafından sunulan hizmetlerden yararlanan paydaşlar, bir kurumun genel imajı hakkında, sunduğu imkânların güçlü ve zayıf yönleri hakkındaki izlenimlerinden sonuçlar çıkarmaktadır. Bu izlenimler ise eğitim kurumun tecrübesi, pazarlama faaliyetleri ve vadettiği sözlerle ilişkilidir (Jiménez-Castillo, Sánchez-Fernández ve Iniesta-Bonillo, 2013, s. 238).

Yükseköğretim kurumlarının imajı ile ilgili yapılan birçok çalışma örgütsel imajın boyutları, öncülleri ve sonuçlarıyla ilgili önemli katkılarda bulunmuştur. Ancak örgütsel imajın nasıl oluştuğu ve sonuçlarının daha iyi anlaşılması gerekmektedir (Lafuente-Ruiz-de-Sabando vd., 2018, s.14).

Bir eğitim kurumunda başarılı bir imaj oluşturmak için imajı gerçeğin bir temsili olarak kabul etmek, kurumun paydaşlarından uygun zamanlarda düzenli olarak geri bildirim almak ve buna göre bir iletişim stratejisi belirlemek gereklidir (Küçüksüleymanoğlu, 2015, s. 2668). Ayrıca iyi bir örgütsel imaj oluşturmak için araştırma, planlama, uygulama ve sonuçları değerlendirme süreci çok önemlidir. Bununla birlikte örgütsel imaj sürecinin yönetilmeye ihtiyacı vardır (Tuzla, 2018, s.150). Var olan imajını iyileştirmeyi amaçlayan, yeni ve istenen niteliklerde bir örgütsel imaj oluşturmayı ve yönetmeyi isteyen üniversite için, bir üniversitenin sahip olduğu çok sayıda örgütsel, durumsal, kişisel ve iş faktörü kavramları çok önemlidir (Kazoleas vd., 2001, s. 207).

Günümüz toplumunda sadece özel eğitim kurumları değil kamu hizmeti veren kurum, kuruluş ve okullarda da örgütsel imajın yönetilmesi ve olumlu anlamda

geliştirilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Çünkü imaj kavramı varlıklarını devam ettirmek ve başarıyı yakalamak isteyen kurumlar için giderek önem kazanmakta ve kurumların başarılı olup olamadığının bir göstergesi olarak kabul görmektedir (Şanlı, 2014, s. 38).

Bir üniversitenin imajının oluşumda etkin olan etmenlerin bilinmesi üniversite yöneticileri için gerekli olmakla birlikte üniversitenin imajına olumsuz etkisi olan etmenlerin ortaya çıkarılarak iyileştirilmesi açısından faydalıdır. Bu etmenler üniversitenin ünü, popülerliği, öğrenciye sunduğu kariyer imkânları, genel atmosferi, öğrenci-üniversite-toplum ve endüstri ilişkisi, sınıfların mevcudu, ders çeşitliliği, fiziksel imkânları, eğitim personelinin kalitesi, harçlar, akademik kadro, giriş güçlüğü, üniversitenin bulunduğu şehir, şehrin öğrencilere sunduğu hizmet ve imkânları şeklinde sıralanabilir (Karacabey, Boyacı ve Özdere, 2016, s. 40).

2.2. Yabancılaşma

Yabancılaşma başlığı altında sırasıyla yabancılaşmanın tanımı, yabancılaşmanın kuramsal temelleri, eğitimde yabancılaşma, okula yabancılaşmanın boyutları, okula yabancılaşmaya neden olan faktörler açıklanmıştır.

2.2.1. Yabancılaşma Tanımı

Geçmişte genellikle akıl hastaları, psikoz ve kendisinden kopmuş insan için kullanılan "yabancılaşma" sözcüğü Türkçeye Batı dillerinden Fransızcada "aline", İspanyolcada "alienada" ve İngilizcede "alienist" karşılığı olarak geçmiştir (Fromm, 1990, s. 134-135; Akt: Canbay Tatar ve Tatar, 2014, s. 143). Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğüne göre (2005, s. 2102) yabancılaşma, "belli tarihsel şartlarda insan ve toplum etkinlikleri ürünlerinin, bu etkinliklerden bağımsız ve bunlara egemen olan öğelerin değişik biçimde kavranması" olarak tanımlanmıştır.

Yabancılaşma terimi birçok disiplinde yaygın olarak kullanılmasına rağmen, en temel yönü üzerinde bile fikir birliğine varılamamıştır. Ayrıca yabancılaşmanın sosyolojik bir süreç mi yoksa psikolojik bir durum mu olduğu konusunda tartışmalar

bulunmaktadır (Williamson ve Cullingford, 1997, s. 264). Çelik ve Babaoğlan (2017, s. 406) yabancılaşmanın sanayileşmeyle birlikte ortaya çıktığını savunmuş bu nedenle de yine sanayileşmeyle ortaya çıkan sosyoloji, psikoloji ve sosyal psikolojinin alanlarının yabancılaşmayı araştırma konusu olarak ele aldığını belirtmişlerdir.

Merwin (1971, s. 3) yabancılaşmayı, bireyin kendi duygularından, düşüncelerinden, kimliğinden ve sosyal çevresinden kopma hissi; Brown, Higgins ve Paulsen (2003, s. 8) ise olumsuz bir parçalanma, ayrılma, uzaklaşma duygusu olarak tanımlamıştır. "Yabancılaşma, bireyin kendinden, değerlerinden, kurumlardan, toplumsal oluşumlardan uzaklaşması halidir" (Bağçeci ve Aydemir, 2019, s. 174). Her bireyin yaşamının herhangi bir döneminde yaşayabileceği yabancılaşma olgusu içerisinde kopuşu, ayrılmayı, mutsuzluğu ve çaresizliği barındırır (Şimşek ve Ataş Akdemir, 2015, s. 2). Yabancılaşma durumunda insan bütünselliğini kaybeder; bu durumda da başka bir varlık (makineler, örgütler, kurumlar, medya, diğer insanlar vb.) tarafından yönlendirilen hale gelir. Kişinin kendi amaçları kaybolur ve başkalarının amaçları için araç haline gelir (Erjem, 2005, s. 396).

Yılmaz ve Sarpkaya (2009, s. 320) da benzer bir noktadan yabancılaşmaya bakarak yabancılaşmayı kişinin yaşadığı doğal, toplumsal, psikolojik ve kültürel çevresinden uzaklaşarak ama bu çevrenin bireye dayattığı egemenlik anlayışı ve kural belirleyiciliği altında yaşamını sürdürmesi olarak nitelendirmişledir.

Günümüz toplumlarının büyük sorunlarından biri olarak görülen yabancılaşma olgusunun bir sorun olarak daha iyi anlaşılabilmesi için ilk yapılması gerekenlerin başında konunun mikro araştırmalarla desteklenmesi ve yabancılaşmanın farklı toplum yapılarında, farklı sosyal kesimlerde ve yerleşim alanlarındaki durumunun analiz edilmesi gelmektedir. Yabancılaşmanın her toplumda ya da örgütte oluşumu, etkileri ve sonuçları farklı olacağından önce genel yaklaşımlardan yola çıkılarak farklı yabancılaşma biçimleri de hem ayrı ayrı hem de etkileşim durumlarıyla irdelemek gerekli görülmektedir (Çelik ve Babaoğlan, 2017, s. 406).

Şimşek, Çelik, Akgemci ve Fettahlıoğlu'na göre (2006, s. 573) yabancılaşma kişinin doğasının bir parçası olup hem insanlara hem de nesnelere yabancılaşması

şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca yabancılaşmada etkili olan kişinin en yakın sosyal çevresidir ki rekabet, kıskançlık, karşılıklı itaatsizlik ve saldırganlık dürtüsü gibi duygular yabancılaşmanın ortaya çıkmasında etkilidir (Şimşek vd., 2006, s. 573).

2.2.2. Yabancılaşmanın Kuramsal Temelleri

Yabancılaşma olgusu insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte yabancılaşmayı anlama ve açıklama konusunda pek çok kuram öne sürülmüştür. Yabancılaşmanın kuramsal temelleri yabancılaşma kavramını felsefe alanında ilk kez kullanan Friedrich Hegel başta olmak üzere Ludwig Feuerbach, Karl Marx, Emile Durkheim, Max Weber, Melvin Seeman ve Eric Fromm'un görüşlerine dayanmaktadır (Bağçeci ve Aydemir, 2019, s. 174). Yukarıda saydığımız düşünürlerin yanı sıra daha birçok düşünür 19. ve 20. yüzyıldan itibaren yabancılaşmayı farklı bağlamlarda (din, modernleşme, endüstrileşme, kentleşme, bireyselleşme, varoluşçuluk vs.) irdelemişlerdir (Tekin, 2014, s. 30). Yabancılaşma kavramı her olguyu ve disiplini içerecek kadar genişlediği için birbirinden farklı tanımlar elde edilmiş olmasına rağmen farklı felsefi açılardan ele alındığı için yabancılaşmayı tam karşılayan tek bir bir tanım olmadığı görülmektedir (Türk, 2010, s. 14).

Yabancılaşma teriminin isim babası olarak kabul edilen Hegel'e göre yabancılaşma, insanın içinde bulunduğu zaman, düşünce durumu arasındaki uyumsuzluk ve insanın aslında kendine yabancılaşmasıdır (Williamson ve Cullingford, 1997, s. 265). Hegel yabancılaşmayı dağılma olarak tanımlarken, varlığın kendini gerçekleştirme aşamalarından biri olarak görmüştür (Çelik ve Babaoğlan, 2017, s. 406). Diğer bir deyişle bireyin doğası gereği yabancılaşma zorunludur ve insan varlığının bugüne gelmesi ve varlığını devem ettirmesi için gereklidir (Bağçeci ve Aydemir, 2019, s. 144). Hegel'in yabancılaşmayı gerekli bir olgu olarak görmesi sert bir şekilde eleştirilse de Hegel bu fikirleriyle Ludwig Feuerbach ve Karl Marx'ı etkilemeyi başarmıştır (Tekin, 2014, s. 31). Hegel'e göre yabancılaşma, "İnsan ruhunun daha sonra yeniden birleşmek üzere toplumsal kurumlardan ayrılması ve bireyselleşmesi"dir ve Hegel yabancılaşmayı insanın yaşamında olumlu olarak

ilerleyebilmesi için yaşaması gereken bir durum olarak görmektedir (Ofluoğlu ve Büyükyılmaz, 2008, s. 120).

Hegel yabancılaşmanın 3 aşamada gerçekleştiğini savunmuştur. İlk aşamada aklın kendini bilmesi gizli gücünü farkına varması durumu aklın sadece kendisiyle sınırlıdır. İkinci aşamada aklın doğada kendine bir gerçeklik kazandırması durumunda akıl kendinden başka bir şeye dönüşür, özüne aykırı düşer ve yabancılaşır. Hegel' e göre üçüncü aşamada akıl kültür dünyasında kendi bilincine vararak özgürlüğüne kavuşur ve mutlak ruha erişir. Üçüncü aşamaya ulaşamayan insan aklı yabancılaşmış olarak varlığını sürdürür (Uzun, 2018, s. 24).

Hegel'in görüşleri sınıf ortamında nasıl karşılık bulur sorusuna şunları söylemek mümkündür: okula geldiği ilk günler öğrenci sınıf ortamına yabancıdır ancak bunun farkında olmayan öğrenci için öğretmen ise kesin otorite konumundadır. Bu durumda öğretmenin her söylediği doğru, verdiği her bilgi doğru ve geçerlidir ve öğretmenin kararları kayıtsız şartsız kabul edilir. Öğretmenin okul yönetimi karşısındaki durumu (zayıf ve çaresiz, kurallara boyun eğmek zorunluluğu) öğrencinin sınıftaki durumuyla aynıdır. Yabancılaşmış öğretmen ya da öğrencinin bu durumdan kurtulabilmesi için öz bilinçlerine kavuşmaları gerekir yoksa hayatlarına bu şekilde devam ederler (Parsıl, 2007, s. 31).

Yabancılaşmayı ilk olarak dinsel açıdan ele alan Feuerbach, insanın kendine yabancılaşması sürecinde Tanrı kavramının yabancılaşmanın sebebi olduğunu ortaya koymuştur. İnsan özünün dışında bir imgesel varlık yaratıp, onu besler ve büyütürse o oranda güçsüzleşir ve kendine yabancılaşır (Bağçeci ve Aydemir, 2019, s. 145). Bu bakış açısıyla Materyalist olarak nitelendirilen Feuerbach yabancılaşma kavramını din eleştirisinde kullanarak yabancılaşmayı insanın kendi özünden koparılması ve kendine yabancılaşması olarak nitelendirmiştir (Çelik ve Babaoğlan, 2017, s. 406). Feuerbach birçok yabancılaşma birçok farklı şekilde ortaya çıkmasına rağmen yabancılaşmayı sadece dinsel yabancılaşmaya indirgediği için eleştirilmiştir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009, s. 318).

Marx'ın yabancılaşma kavramını tanımlarken etkilendiği düşünürler Hegel ve Feuerbach'tır ve bu nedenle Marx'ta yabancılaşma kavramının nasıl geliştiğini anlamak için, kendinden önceki düşünürlerin Hegel ve Feuerbach'ın yaklaşımlarının çok iyi anlaşılması gerekmektedir (Türk, 2010, s. 15). Feuerbach'dan bazı fikirlerinden yola çıkarak Marx, yabancılaşma konusuna ekonomik, sınıfsal ve tarihi bir yaklaşım getirmiştir (Avcı, 2012, s. 28). Marx, "Ekonomik ve Felsefî yazmaları" adlı eserinde yabancılaşmayı iktisat ve siyasetle ilişkilendirerek açıklamış ve eleştirmiştir (Çelik ve Babaoğlan, 2017, s. 407). Karl Marx, yabancılaşmayı hayatın her alanında insanın karşılaşacağı bir olgu olarak görse de insan emeğini merkeze alan ekonomi temelli yabancılaşma yaklaşımını benimsemiştir (Yeşil, 2018, s. 2). Marks da Hegel gibi yabancılaşmayı insanın geçirmesi gereken bir aşama olarak görür ve bu yönüyle yabancılaşmayı somut, yaşanan tarihsel ve toplumsal gerçeklik içinde anlamlandırır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009, s. 318).

Karl Marx'a göre yabancılaşma genel olarak 4 boyutta gerçekleşmektedir. Birinci boyut emeğe yabancılaşma da işçinin kendi kontrolü dışında kendi ürettiği ürüne, sunduğu hizmete ve emeğine yabancılaşmasıdır. İşçi emeği üretirken aslında kendi gerçekliğini yok ettiğinden dolayı ikinci boyut olarak ifade edilen üretim sürecinde yabancılaşma doğrudan üretim etkinliğinin içinde de kendini gösterir. Marx'ın üzerinde durduğu üçüncü yabancılaşma boyutu ise, kendi içinde yaşadığı ihtiyaçlarını karşıladığı doğaya yabancılaşmadır. Marx'a göre yabancılaşmanın son boyutu kendine ve kendi öz benliğine, üretim yaptığı insanlara, insanlığa yabancılaşmadır. İşçi, yaşamını emeği üzerinden nesneye aktardığından, yaşamı artık kendisine ait olmadığını düşünür, daha fazla çalışır ve köleleşir (Uzun, 2018, s. 24-25).

Karl Marx, yabancılaşmayı Hegel gibi evrensel bir ilke olarak kabul etmemekle birlikte Hegel'in "Her gerçeklik biçiminin özünde ayrılık ve uzaklaşma vardır" fikrinden çok etkilenmiştir. Kapitalizmin yabancılaştırıcı bir düzen olduğunu ileri süren Marx yaşadığı çağı uzaklaşmanın yerine uzlaşmaya bıraktığı, insanın kendi iç barışını sağlayarak nihayet kendini bulduğu bir dönem olarak değil yaşamın, insanın yabancılaşmasına yol açtığını düşündüğü olaylar ve somut olaylar ile ele alıyordu.

Marx'a göre emek ve üretim eğer gerçekten insanın kendi özgür iradesinin dışında gerçekleşiyorsa yabancılaşmış bir üretim ortaya çıkmaktadır. İşçinin yabancılaşması durumu ise özel mülkiyet, emek ürünlerinin değişim değeri, toplumsal ilişkilerin de nesneler arası bir ilişkiye dönüşmesi durumunda ortaya çıkmaktadır (Yeşil, 2018, s. 3-4). Bir başka deyişle Marx, insan emeğinin özgür olması gerektiğini savunmaktadır. Yabancılaşmanın insanların emek güçlerini satmak zorunda oldukları zaman ortaya çıktığını söyleyen Marx'a göre kapitalist düzen için işçiler üretim yapar bunun sonucunda da işçiler hem emeklerine hem emeklerinin ürünlerine hem de üretim sürecinin kendisine yabancılaşırlar (Tekin, 2014, s. 31-32). Bununla birlikte Marx'ın yabancılaşma kavramına bakışı yabancılaşmanın ahlaki yönünü de ilgilidir ve sadece işçinin kapitalist toplumla olan ilişkileriyle açıklanamaz (Ofluoğlu ve Büyükyılmaz, 2008, s. 126).

Feuerbach ve Hegel'den şu noktada farklı düşünmektedir: Hegel yabancılaşmanın gerçek olduğunu savunurken, Feuerbach yabancılaşmanın imgesel olduğunu savunmuştur. Feuerbach'a göre yabancılaşma insanın "Tanrı" olarak bilinen kurmaca bir "öz" üretmesidir kendi özünü kendi dışına yansıtması durumudur. Yabancılaşma tek olumlu yönünün insanı aramaya yöneltmesi olduğunu dile getiren Feuerbach "Din ve Tanrı" imgesini yabancılaşma olarak görmektedir (Yeşil, 2018, s. 23).

Yabancılaşmayı "toplumsal sapma" ya da "anomi" olarak tanımlayan Durkheim'e göre ise yabancılaşma toplumda birlikte hareket etmeyi sağlayacak kuralların yokluğu ve toplumu bir arada tutan kolektif değerlere bağlılığın zayıf olması durumu dolayısıyla da kuralsızlıkla doğrudan ilgilidir (Avcı, 2012, s. 33). Durkheim, yabancılaşmaya doğrudan gönderme yapmayarak "anomi" kavramını yabancılaşmanın temeli için kulanmış olup yabancılaşmanın değer sistemlerinin ve toplumsal normların, bireyin davranış ve isteklerini yönlendirememesi sonucu ortaya çıktığını savunur (Bağçeci ve Aydemir, 2019, s. 148). Durkheim, Suicide (İntihar) adlı eserinde "anomi"yi aslında yabancılaşmanın ortaya çıkardığı bir sonuç olarak nitelendirmiş ve yabancılaşmayı kuralsızlık ya da kuralların geçerliliklerini yitirmesi durumunda ortaya çıkan sosyolojik bir olay olarak tanımlamıştır (Çelik ve Babaoğlan,

2017, s. 411). Durkheim üç anomi durumundan bahsetmiştir. İlk anomi durumunda işçi ve işverenlerin sanayi ya da ticaret yaşamında karşılaştığı beklenmedik sıkıntılar, bunalımlar, maddi kayıplar etkilidir. İkincisi emek ve sermaye ile ilişkilidir. Bu ikisi arasındaki çatışma durumu ve sanayi işlerinde uzmanlaşmanın artması, işçi-işveren arasındaki çekişmelerin şiddetli kavgaya dönüşmesi sonucunda anomi ortaya çıkmaktadır. Üçüncüsü ise bilim ve bilgi alanı ile ilgilidir; bilimsel alanda çok fazla uzmanlaşmanın ortaya çıkması sonucu bütünlüğün bozulması yabancılaşmayı getirmektedir (Durkheim, 2006, s. 406–409; Akt: Ofluoğlu ve Büyükyılmaz, 2008, s. 122).

Max Weber de Durkheim gibi doğrudan yabancılaşma terimini kullanmamıştır ve yabancılaşmanın rasyonalizmin sonucu olarak insanlar duygusuzlaşması olarak tanımlamıştır (Bağçeci ve Aydemir, 2019, s. 148). Bürokrasi tarafından yaratılan dünyanın din ile ilişkisiyle ilgilenmiş olan Wax Weber "Ekonomi ve Toplum" adlı eserinde yabancılaşmadan toplumsal düzendeki eski geleneksel değerlerle bağını koparan modern insan için kişisel ilişkiler azalırken kişisel olmayan bürokrasinin gücü ve önemi artması olarak bahsetmiştir. Yeni rasyonel ve bürokratik düzende hiçbir şeye güvenmeyen insan her şeye karşı inançsızdır ve dinin kapitalizm gibi işlev görmesi ve yönlendirici etkisiyle insanın dine ve onunla birlikte gelen şeylere karşı bir tür yabancılaşmayı doğurabileceğini savunmuştur (Çelik ve Babaoğlan, 2017, s. 411).

Yabancılaşma kavramını psikanalitik boyutuyla inceleyen Fromm'a göre (2006) yabancılaşma ve kapitalizm arasında bir bağ bulunmaktadır. Yabancılaşmanın sanayi ile ortaya çıktığını, sanayileşen toplumların sürekli sahip olma arzusunda olduğunu ve bu şekilde mutlu olduklarını savunan Fromm "Sağlıklı Toplum" adlı eserinde yabancılaşmanın psikolojik, sosyolojik sonuçlarından bahsetmiştir (Akt: Çelik ve Babaoğlan, 2017, s. 409). Fromm yabancılaşmayı puta tapan insanın kendi elleriyle yarattığı nesnenin önünde eğilmesine bu şekilde güçsüz hissetmesine benzeterek aslında kendi yarattığı gücün kölesi olduğunu söylemiştir. Çağdaş insan da günümüzde siyasi bir öndere, devlete ya da para vb. güce sevgi adı altında boyun eğerek yabancılaşmaktadır (Bağçeci ve Aydemir, 2019, s. 150). Ayrıca Erich Fromm,

“Sahip Olmak ya da Olmak” isimli kitabında her ne kadar bir hedefe varmak için aktif görünse de kişinin yaptığı eylemin öznesi olmaktan çıkarak kendisini sonuç olarak görmesi ve sonuçta kendine karşıt düşerek yabancılaşır (Akt: Yeşil, 2018, s. 25). Fromm’un yabancılaşma tanımının temelinde bireyin edilgenliği ve bu edilgenliğin temelinde ise etkisi altına girdiği güce tapınması bulunmaktadır (Türk, 2010, s. 14).

Fromm’un görüşleri sınıfa yansıması şu şekildedir: Öğrenci gerçekte kendine ait olmayan ve öğretmene veya başkalarına ait düşünceleri, görüşleri, kendi düşünceleriymiş gibi kabul etmiştir. Davranışlarının sonuçlarına odaklanan ve buna göre hareket eden öğrenci başarı durumu kötü olduğu için çalışmaması gerektiğine inanır. Ayrıca öğrenci okuldaki tüm eğitim etkinliklerini, ekonomik hedeflere (pahalı elbiseler, son model arabalar, lüks bir yaşam) ulaşmak için gerçekleştirmektedir (Parsıl, 2007, s. 41).

2.2.3. Eğitimde Yabancılaşma

Yabancılaşma iş yeri ve çalışma alanları, aile, eğitim, sanat, medya gibi birçok alanda farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Ancak özellikle eğitim alanında yaşanan yabancılaşma son zamanlarda önemli bir sorun haline gelmiştir (Bağçeci ve Aydemir, 2019, s. 174). Eğitim alanında yabancılaşma hem bireysel hem de toplumsal yönüyle, özellikle ortaöğretimde ve yükseköğretim kurumlarında daha çok kendini göstermektedir (Tezcan, 2012, s. 321).

Eğitimde bağlamında yabancılaşma Sidorkin (2000) tarafından “bireylerin bilgiden, öğrenmeden öğrenmeye ilişkin süreçlerden uzaklaşması, bu süreçlerin artan bir biçimde bireylere anlamsız gelmesi, öğrenme sürecine olan ilginin azalması ve bu sürecin giderek sıkıcı ve zevksiz hale gelmesi” olarak tanımlanmıştır (Akt: Çağlar, 2013a, s. 1498). Tezcan’a göre (2012, s. 322) “öğrencilerin yabancılaşması yaşadıkları toplumla psikolojik, toplumsal, ekonomik ve siyasal yönlerden bütünleşememeleri sonucunda ortaya çıkar”.

Yabancılaşmanın genel olarak örgütler ve özellikle okullar üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Eğitim kurumlarının zamanın ihtiyaçlarına ve sosyal

değişimlere uyum sağlayamaması, sağladıkları hizmetlerin kademeli olarak bir dizi yararsız faaliyete dönüşmesine neden olmaktadır. Okul faaliyetleri ile okul dışındaki gerçek yaşam arasındaki uyumsuzluk ve ara bağlantı anlamında bozulma zaman içinde okula karşı olumsuz tutumlar geliştirir. Tüm eğitim faaliyetlerinin esas olarak öğrenen davranışlarını kasıtlı olarak değiştirmeyi amaçladığı düşünüldüğünde, okullara yabancılaşma gibi olumsuz tutumların eğitim kuruluşlarının hedeflerine ulaşma kabiliyetini önemli ölçüde engelleyeceği açıktır. Bu nedenle, okulların öğrencilerin okulda yabancılaşma duygularının altında yatan okulla ilgili faktörleri tanımlamaları ve olumsuz etkilerini hafifletmeleri önemlidir (Çağlar, 2013b, s. 189).

Eğitim ve öğretim etkinliklerine yabancılaşan öğrencilerin özelliklerinin başında derse odaklanamamak, okulda edinilen bilgi ve becerilerin gerçek hayatta işe yaramayacağını düşünmek gelmektedir. Ayrıca bu öğrenciler okul ortamı ve öğrenme sürecinden uzaklaşması ve gerçek hayatla öğrenme ortamı arasında bağlantı kuramaması sonucunda başarısızlık yaşarlar. Yaşadıkları bu başarısızlık öğrencinin okulda isteksiz, umursamaz ve hatta öfkeli davranışlar sergilemesine sebep olmaktadır. Sonuç olarak okula ve öğrenme ortamına yabancılaşan öğrenciler okul terki riski ile karşı karşıya kalmaktadır (Şimşek, Abuzar, Yegin, Şimşek ve Demir, 2015, s. 310-311).

2.2.4. Yabancılaşmanın Boyutları

Alanyazında yabancılaşma olgusu farklı şekilde boyutlandırılmış olup yabancılaşmayı sosyo-psikolojik açıdan ele alan ve ilk sınıflandırmayı yapan Seeman'nin (1959) sınıflaması en çok kabul gören sınıflandırmadır (Bağçeci ve Aydemir, 2019, s. 151; Şimşek ve Ataş Akdemir, 2015, s. 3).

Seeman (1959) yabancılaşmayı güçsüzlük (powerlessness), anlamsızlık (meaninglessness), kuralsızlık/normsuzluk (normlessness), yalıtılmışlık (isolation) ve kendine yabancılaşmadır (self-estrangement) olmak üzere beş boyutta ele almıştır.

Güçsüzlük (powerlessness), kişinin içinde bulunduğu durumun sonuçlarını etkileyemeyeceğine inanması; Anlamsızlık (meaninglessness), kişinin içinde

bulunduğu durum ile gelecek arasında bağ kuramamaası; Kuralsızlık/Normsuzluk (normlessness), kişinin kendini amacına ulaştıracak olan kuralların ya da kişilerin gerekli olmadığını düşünmek; Yalıtılmışlık (isolation), kişinin içinde bulunduğu soysal çevreye uzak durması ya da en düşük düzeyde katılım sağlaması; Kendine Yabancılaşma (self-estrangement), kişinin içsel anlamını kaybetmesi, eylemlerinin kişinin kendi için ne ifade ettiğinin farkında olmamasıdır (Seeman, 1959).

Seeman'ın (1959) yanında, yabancılaşmayı benzer ve farklı boyutlarda ele alan düşünürler de olmuştur. Örneğin, Dean (1961) araştırmasında uzman görüşlerine de başvurarak yabancılaşmayı üç boyutta analiz etmiştir. Bunlar: "güçsüzlük (powerlessness)", "kuralsızlık (normlessness)" ve "sosyal yalıtılmışlık (social isolation)" (Dean, 1961).

Çelik ve Babaoğlan'nın (2017, s. 412-413) aktardığına göre yabancılaşmayı Feuer (1962) "sınıflı toplumun yabancılaşması, rekabetçi toplumun yabancılaşması, endüstriyel toplumun yabancılaşması, insan toplumunun yabancılaşması, ırkın yabancılaşması ve kuşakların yabancılaşması" (s. 412) olarak altı; Blauner, ise "güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma" (s. 413) olarak dört boyutta sınıflandırmıştır.

Mackey ve Alhgren (1977) de yabancılaşmayı güçsüzlük (powerlessness), anlamsızlık (meaninglessness), kılavuzsuzluk (guidelessness) kültürel yabancılaşma (cultural estrangement) ve role yabancılaşma (role estrangement) olarak beş boyutta ele almıştır (Akt: Şimşek vd., 2015, s. 310).

2.2.5. Okula Yabancılaşmanın Boyutları

Yukarıda da belirtildiği gibi yabancılaşma olgusu farklı boyutlarda ele alınmış olmakla birlikte Çağlar (2012, s. 197) ve Şimşek, vd. (2015, s. 310) tarafından aktarıldığına göre eğitimde yabancılaşma Mau (1992) tarafından özelleştirilerek ve daha uygulanabilir olan güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal yalıtılmışlık/soyutlanmışlık olmak üzere dört boyutlu olarak ele alınmış ve bu

yaklaşım ilgili alanyazında oldukça kabul görmektedir. Aşağıda bu dört boyut açıklanmıştır.

Güçsüzlük (Powerlessness): Tezcan (2012) güçsüzlüğü "İçinde yaşanılan toplumu etkilemede yetersizlik ya da yetersizlik duygusu taşımak" olarak tanımlarken Seeman'a göre (1959) güçsüzlük bireyin, davranışlarının sonuçlarının kendi beklentisi yönünde ortaya çıkışını belirleyemediği ya da kararlarının sonuçlarını kontrol edemediği duygusuna kapılmasıdır. Kişinin istenen sonuçlar üzerinde kontrol hissetmemesidir (Dean, 1961). Güçsüzlük, öğrencinin belli hedeflere çok fazla değer yüklemesi (örneğin yüksek not almaya fazla değer yüklemesi), ancak bu hedefleri başarabilme konusunda yapacaklarının sonucu etkilemeyeceğini düşünmeleri ve bu yönde beklentilerinin az olması durumudur (Avcı, 2012, s. 30).

Eğer öğrenciler kendi geleceklerini çok az etkiyebileceklerini düşünürler ve bu açıdan öğretmenlerin, yöneticilerin ve programının bir fayda sağlamayacağına inanırlar, okul ile ilgili şikâyetlerinin işe yaramadığını düşünürlerse okulla bağlarını koparırlar (Brown, Higgins ve Paulsen, 2003, s. 4). Örneğin bir öğretmeninin öğrencilerinin başarısızlığı karşısında hangi öğretim yöntem ve tekniğini uygularsa uygulasın sonucun değişmeyeceğini düşünmesi yabancılaşmış bir öğretmen davranışıdır (Bağçeci ve Aydemir, 2019, s. 152).

Güçsüzlük, öğrencinin üniversitenin yönetim politikasını etkileyebileceği, başarılı olabileceği, sınıf içinde ve dışında ifade özgürlüğünü kullanabileceği gibi durumları kontrol edebilme beklentilerini ifade eder (Holian, 1972, s. 117). İstenmeyen davranışlar sergileyen okula yabancılaşmış öğrenciler, öğretmenler, okul yönetimi, okul personeli tarafından fark edilirler. Bu öğrenciler bazen kısa süreliğine bazen de tamamen okulu terk ederler (Brown, Higgins ve Paulsen, 2003, s. 3-4).

Gedik ve Cömert'e göre (2018, s. 480-481) göre güçsüzlük boyutunda okul, öğrenciler için bir iş alanı olarak düşünülürse Marxist görüşteki işçilerin emeğe yabancılaşmaları gibi öğrencilerin okula ve eğitime yabancılaşmaları arasında benzerlik kurulabilir. Öğrencilerin kuralları önceden belirlenmiş eğitim öğretim faaliyetlerine sorgulama yapmadan katılmaları istenmektedir. Kapitalist düzende

patronlarla benzerlik gösteren yöneticiler ve öğretmenler tarafından öğrencileri ne yapıp ne yapmamaları konusunda yönlendirmektedir. Bunun sonucunda da eğitim sürecinden, kendisinden ve diğer öğrencilerden yabancılaşmaktadır (Gedik ve Cömert, 2018, s. 480-481).

Anlamsızlık (Meaninglessness): Anlamsızlık, bireyin karar verme sürecinde neye inanması gerektiği konusunda net olmamasıdır. Yabancılaşmanın ilk boyutu olan güçsüzlük, bireyin davranışın sonuçlarını kontrol etme yeteneği iken; anlamsızlık, davranışsal sonuçları tahmin etme yeteneğidir (Seeman, 1959, s. 786). Mau (1992), öğrencinin gelecekte yapmak istediği iş ile okulda verilen eğitimin öğrencinin bu amacının uyuşmaması; ders ve ders içeriklerinin ve amaçlarının gelecekte yapılmak istenen işe öğrenciyi hazırlamaması durumunda öğrencinin yaşadığı duyguyu ise anlamsızlık olarak tanımlar. Diğer bir ifadeyle okuldaki eğitim öğretim faaliyetleriyle öğrenciye kazandırılmak istenen becerilerle gelecekteki yapmak istediği faaliyetleri ilişkilendiremeyen öğrenciler anlamsızlık duygusuna kapılabilirler (Akt: Avcı, 2012, s. 30).

Bu öğrenciler neden okul aktivitelerine katılması gerektiğinin ve okulun gelecek yaşantısı için nasıl yardımcı olacağının farkında olmayıp okulda öğrendiklerinin günlük yaşantısıyla ilişkili olmadığını düşünürler (Brown, Higgins ve Paulsen, 2003, s. 5). Anlamsızlık boyutu, üniversite etkinliklerinin öğrenci için ne kadar anlaşılabilir, öngörülebilir ve önemli felsefi ve kişisel sorunlara cevap sağlamada ne ölçüde yararlı olduğunu ile ilgilidir (Holian, 1972, s. 117). Anlamsızlık yaşayan öğrenciler derslerin geçerliliğini sorgularken öğrendiklerinin gerçek yaşamda ve meslek hayatında işe yaramayacağını, öğrendiklerinin faydalı olmadığını düşünürler (Bağçeci ve Aydemir, 2019, s. 161). Ayrıca bu öğrenciler okul faaliyetlerine neden katıldığından ve okulun geleceğe katkıda bulunacağından emin değildirler (Rafalides ve Hoy, 1971; Akt: Brown, Higgins, Pierce, Hong ve Thoma, 2003, s. 229). Okula karşı anlamsızlık duygusu yaşayan öğrencilerin bir diğer özelliği de, eğitimin önemli bir işlevi olduğuna inanmamalarıdır. Bu nedenle de okulda boş yere vakit harcadıklarını düşünürler. Öğrencilerin bu şekilde düşünmeleri onların başarılarının düşmesine neden olur (Gedik ve Cömert, 2018, s. 481).

Mau'ya göre (1992) yabancılaşmanın anlamsızlık boyutunu belirlemek için Öğrenci okuldan kaçınmak için mazeretler düşünüyor mu? Öğrenci okuluyla gerçekten ilgileniyor mu? Öğrenci, faydalı şeyler öğrendiğini düşünüyor mu? Öğrenci okulun ilk birkaç gününden sonra ilgisini kaybediyor mu? Siz, öğretmen olarak okul çalışmasını ilginç kılıyor musunuz? Öğretmen olarak öğrencinin çalışmalarıyla ilgileniyor musunuz? Öğrenci okulda vakit kaybettiğini düşünüyor mu? Gibi soruların cevaplanması faydalı olacaktır (Akt: Brown, Higgins ve Paulsen, 2003, s.5).

Kuralsızlık/Normsuzluk (Normlessness): Yabancılaşmanın üçüncü boyutu olan kuralsızlık Durkheim'ın "anomie" tanımından türetilmiştir. Genel anlamda, anomie, bireysel davranışı düzenleyen sosyal normların ve kuralların bozulduğu veya artık davranış kuralları olarak etkili olmadığı bir durumu ifade eder (Seeman, 1959). Bu kişiler toplumun kurallarını çiğnemeyi uygun görürler ve bu konuda daha ileriye gidilebileceğini düşünürler (Dean,1961). Yabancılaşmanın bu boyutunda okulda yaşanan kuralsızlığın temelinde öğrencinin okul idaresine karşı çıkması bulunmaktadır. Okul bağlamında normsuzluk, öğrencinin okul kurallarını önemsiz ve gereksiz görmesiyle başlar. Daha sonra bu durum okul kurallarına uymamama ve reddetme, ödev ve sorumluluklarını yerine getirmeme ile sonuçlanır (Avcı, 2012, s. 30).

Sosyal Uzaklaşma/Yalıtım (Social Isolation): Sosyal Yalıtım, öğrencinin üniversite ortamındaki sosyal ilişkilerin önemsiz olduğu inanması diğer bir deyişle kendilerini yalnız hissetmeleri, sorun yaşadıklarında sadece kendi kaynaklarına güvenmeye zorlanması ve öğretmenleri ve yöneticilerin kayıtsız olduğunu düşünmeleridir (Holian, 1972, s. 117-118). Sosyal uzaklaşma, yalnızlığı tercih eden ve okul etkinliklerine katılmayan öğrencinin kendini yaşadığı toplumdan yalıtılmış hissetmesidir (Avcı, 2012, s. 30).

Mau'ya göre (1992) öğrenci günlük okula gelmeyi dört gözle bekliyor mu? Öğrenci istediği zaman devamsızlık yapıyor mu? Öğrenci okulda mutlu mu? Öğrenci okulu bırakmak istiyor mu? Öğrenci için okul gitmek fikri korkunç hissettiriyor mu? Öğrenci farklı sosyal gruplara ait mi? Öğrencinin en az bir arkadaşı var mı? Öğrenci eğlence ve diğer okul etkinliklerine devam ediyor mu? Gibi sorular sosyal uzaklaşma

duygularını belirlemek için sorulması gereken sorulardır (Akt: Brown, Higgins ve Paulsen, 2003, s. 6).

2.2.6. Okula Yabancılaşmaya Neden Olan Faktörler

Mau'ya göre (1992; Akt: Atila, 2019, s. 56) öğrencilerin okula ya da eğitim ortamına yabancılaşmalarında fiziksel olarak uygun eğitim ortamının düzenlenmemesinin yanında eğitim öğretim etkinliklerinin öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmemesi, öğretimde yanlış yöntem ve tekniklerin kullanılması ve öğrencinin pasif olduğu bir eğitim ortamı öğrencileri okul ortamından uzaklaşır bunun sonucunda da öğrenci okula yabancılaşır.

Okulda yabancılaşmaya neden olan ve yoğunlaştıran başlıca faktörler arasında öğrencilerin yaşamları üzerinde kontrol eksikliği, özerklik eksikliği, akademik başarıda gurur duyma, okul öğrenimi ve gerçek yaşam arasında bağlantı kuramama, öğretmenlerin hoşgörüsüz olması, zayıf aile ilgisi ve baskıcı okul kuralları bulunmaktadır (Kunkel, Thampson ve Mcelhinney, 1973; Akt: Çağlar, 2013b, s. 189). Ayrıca öğrencinin güdülenmemesi, eğitim etkinliklerinin zevksiz ve değersiz bulunması, yapılan çalışmaların zorunluluktan yapılması gibi sorunlar öğrenmeyi, araştırmayı ve çabalamayı anlamsızlaştırmakta ve sonunda yabancılaşmayı getirmektedir (Atila, 2019, s. 71).

Weinberg'e göre (t.y.; Akt: Tezcan, 2012, s. 322-324) öğrencilerin yabancılaşmasının nedenleri şunlardır:

1. Kişisel Olmayan Çevre: Öğrencilerin diğer öğrencilerle, fakülte ve yönetim personeli ile beklenen anlamlı ilişkiler içine girememesi sonucunda yaşanan olumsuzlukları kapsar.

2. Yetersiz ve İlgisiz Öğretim: Öğretmenlerin bireysel ilgiyi sağlayamadığı durumlarda (geniş ve kalabalık sınıflar vb.) ya da yeterli deneyime sahip olmayan öğretmenlerin öğrencilerini yönlendirmede yaşadığı eksiklikler ya da müfredattan kaynaklanan sorunlar öğrencileri yabancılaşmaya iter.

3. Bürokratik Üşengeçlik: Bürokratik yapının sınırlılıkları (yavaş ilerlemesi, kararların kişisellikten uzak olması vb.) nedeniyle birçok üniversite öğrencisinin kuruma yabancılaşmasına neden olur.

4. Can Sıkıcılık ve Yorgunluk: Öğrencinin kurumdan beklentisinin karşılanmaması, öğretim kademelerinde geçen sürelerin uzaması, bazı dallarda yüksek lisans ya da doktora derecesinin aranması sonucunda öğrencinin gecikmiş bir doyum yaşamasıdır.

5. Okullardaki Büyük Değişmeler: Okulun hacminin gelişmesi, bürokratik işlemlerin ve okulda geçirilen sürenin artması gibi okulda meydana gelen değişiklikler hem öğrencinin hem de velilerin kuruma yabancılaşmasına neden olur.

6. Kurallar ve Yönetmelikler: Kurumların ya da velilerin aşırı otoriter, baskıcı, emredici tutumları öğrencileri öncelikle daha özgür olmak için ayaklanmalara ya da yabancılaşmaya iter (Weinberg, t.y.; Akt: Tezcan, 2012, s. 322-324).

Canbay Tatar ve Tatar'a göre (2014) eğitimde yabancılaşma olgusu sadece öğretme ve öğrenme süreçlerini kapsamaz. Bununla birlikte yabancılaşma eğitim kurumunun alt yapısını oluşturan tüm bileşenlerin sahip olduğu değer, norm, davranış kalıpları ve sosyal ağların ve bu bileşenlerin birbirleriyle ilişkisi sonucu ortaya çıkan bir durumdur. Bu nedenle eğitim kurumlarındaki yabancılaşmanın nedenleri eğitim kurumunun tüm bileşenleri arasındaki ilişki göz önüne alınarak Tablo 3'te özetlenmiştir (Canbay Tatar ve Tatar, 2014, s.165).

Tablo 3. Eğitim kurumları bazında yabancılaşmanın nedenleri

	Eğitim Kurumu/Okul	Öğrenci	Öğretmen	Veli
Öğretmen	-Eğitim sistemi, müfredat ve yönetmelikler -Otoriter yönetim -Okulun fiziki yetersizlikleri -Düşük iş tatmini -Devletin ya da hükümetin ilgisizliği	-Derse ilgisizlik -Ergenlik sorunları -Popüler kültürün öğrencideki yansımaları -Tüketim bağımlılığı	-Hakir görme veya görülme -İdeolojik çatışmalar -Adil olmayan görev dağılımı -Düşük iş verimliliği	-Velinin ilgisizliği ve sorumluluk almaması -Velinin öğrenciyi destekleyecek imkânlarının kısıtlılığı -İletişim kuramama
Öğrenci	-Eğitim süresinin uzaması -Ders yükünün ağırlığı -Müfredatın tatminkâr olmayışı -Yeteneklerin engellendiği kanaati -Sınav sistemi ve sürekli değişim -Elverişsiz fiziki şartlar ve kalabalık sınıflar -Eğitimin sağladığı istihdam imkânının yetersizliği -Amaca ulaşmada bir araç olarak eğitimin reddedilmesi	-Rekabet ve olumsuz yarışma ortamı -Ailelerin sunduğu imkân ve ilgideki aşırı farklılıklar -Başarı ölçümünde öğrencilerin karşılaştırma unsuru olarak kullanılması -Kalabalık sınıf ortamından dolayı iletişim bozukluğu --Sahte ve ikiyüzlü ilişkiler	-Aşırı disipline dayalı ya da aşırı serbest ilişkiler -Sınav odaklı karşılaşmalar -İltimas ve ayrımcılık -Tasvip edilmeyen öğretmen teknikleri -Kalabalık sınıflarda iletişim ve katılık yetersizliği -Teknolojiye yönelik mesafeli duruş	-Kuşak çatışması -Kendi hayallerini çocuğuna yükleme -Aşırı çalışma beklentisi -Başkalarıyla yatıştırma -Sınava odaklı başarı anlayışı -Okulda öğrenilen bilgi ve kazanılan tutum ile ebeveyninkinin çatışması -Anne-baba çatışması ve aile içi iletişim bozuklukları -Olumsuz anne-baba tutumları
Veli	-Eğitim sisteminin eşitliği ortadan kaldıran yarışma kuralları ve sınav sistemi -Eğitimden elde edilen statünün düşüklüğü ve işin iltimasla elde edilmesi -Okulda kazandırılan tutum ve davranışın velinin değerleriyle çatışması -Bilgi üretimi ve değişimindeki hız	-Kuşak Çatışması -Ergenlik sorunları Bilgisayar, cep telefonu ve marka bağımlılığı -Aynı idealleri veya hedefleri paylaşmama -Akran ilişkileri	-Öğretmenin mesleğe ve öğrenciye ilgisizliği -Dünya görüşündeki farklılıklar -Siyasi ideolojik kutuplaşmalar	-Velilerin sosyoekonomik imkânların arasındaki uçurum -Velilerin çocuklar dolayısıyla birbirlerini rakip görmeleri -Kültürel farklılıklar -Hayat meşgalesi

Kaynak: Canbay Tatar ve Tatar (2014, s. 165)

Bağçeci ve Aydemir (2019, s. 163) okula yabancılaşma neden olan faktörlerin okulun kurumsal ve fiziksel özellikleri, öğretmen, aile, kitle iletişim araçları, akran grubu olup öğrencilerin zamanının çoğunu geçirdiği okulun, sınıfların psikolojik ve fiziki yapısının, okulun içinde bulunduğu sosyo-kültürel yapının da yabancılaşma üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır.

Şimşek vd.'ne göre (2006, s. 576-577) örgütlerde yabancılaşmaya neden olan etmeler örgütsel ve çevresel etmenler olarak sınıflandırılabilir. Örneğin yabancılaşmaya yol açan örgütsel etmenler arasında yönetim tarzı, örgüt büyüklüğü, grup özellikleri, üretim biçimi, işbölümü, çalışma koşulları ve inanç ve tutumlar sayılabilir. Ekonomik, toplumsal ve kültürel ve teknoloji yapı, sanayileşme, politik ve hukuki yapı, sendikal örgütlenmeler ve kitle iletişim araçları yabancılaşmaya yol açan çevresel etmenler arasındadır (Şimşek vd., 2006, s. 576-577).

Avcı (2012, s. 29-32) yabancılaşmaya neden olan faktörleri aşağıdaki şekilde beş grupta toplamıştır:

1. Okulun kurumsal ve fiziksel özellikleri: Sınıfın ve okulun fiziksel yapısının ve özelliklerinin (sınıfın büyüklüğü ve küçüklüğü, sıra, masa, boş alanlar, ısı, ışık, gürültü, estetik, yerleşim düzeni gibi) zamanının çoğunu sınıfta ve okulda geçiren öğrencinin hem de öğretmenin yabancılaşmasında etkileyici bir rolü vardır. Bunun yanında okulun sadece fiziksel özellikleri değil bulunduğu semt, mahalle ya da bölgenin sosyo-kültürel özellikleridir de yabancılaşma üzerinde etkilidir. Çünkü öğrenciler sağlıksız bir okul çevresinde istenmeyen kişilerle arkadaşlıklar ve sağlıksız bir iletişim kurabilir ya da uygun olmayan durumlara şahit olabilirler, bunun sonucunda da okuldan uzaklaşma ve yabancılaşma ile karşı karşıya kalırlar (Avcı, 2012)

2. Öğretmen: Öğretmenin öğrencinin düşünceleri, davranışları hem de tutumları üzerindeki etkileri tartışılmazdır. Çünkü okulda öğrencinin en yoğun bir şekilde ve en uzun süre etkileşimde bulunduğu öğretmenleridir. Öğretmenlerin eğitime ve öğretime olan yaklaşımları öğrencilerin okul ortamına yabancılaşmasına neden olmaktadır. Örneğin öğretmenin gerçek hayatla ilgisi olmayan ve gereksiz bilgiler aktarması ya da öğrencinin okulda öğrendiği bilgilerle gerçek hayat arasında ilişki kuramaması ve pratiğe dönüştürememesi öğrencinin okula yabancılaşmasıyla sonuçlanır (Avcı, 2012).

3. Aile: Ailenin okul/sınıf ortamına yönelik geliştireceği yabancılaşmada önemli bir diğer etkendir. Çocuğun gelişimine olumlu katkıda bulunan aileler çocuğun

okul hayatı ve başarısı üzerinde de olumlu etkiler bırakırlar. Okul başarısı yüksek olan öğrenci okulla daha çok bütünleşir bunun sonucunda da yabancılaşma tehlikesi ortadan kalkar. Bunun tam tersi olumsuz bir aile ortamında yetişen öğrencilerin daha başarısız olması ve okula yabancılaşması muhtemeldir (Avcı, 2012).

4. Kitle iletişim araçları: Günümüzde çocuklar üzerinde en geniş etkiye sahip olan televizyon, bilgisayar ve internettir. Kitle iletişim araçlarının öğrenci üzerinde birçok olumlu etkisi (bilgiye kolay ulaşma, yaşamı kolaylaştırma, farklı kültür ve coğrafyalar hakkında bilgilendirme, günlük yaşamdan haberdar etme vb.) yanında kitle iletişim araçlarının kontrolsüz kullanımı çocukların istenmeyen davranışlar sergilemelerine ve okul ortamına karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine yol açabilmektedir (Avcı, 2012).

5. Akran Grubu: Akran grubunun olumlu işlevleri ağır bassa da çocuğun okul ortamından soğumasına ya da yabancılaşmasına yol açan olumsuz işlevleri (Grubun antisosyal davranışları, grubun anti-demokratik yapısı, gruba öğrencinin kabul edilmesi ya da sonradan dışlanması) bulunmaktadır. Anne-babalar ve eğitimciler söz konusu akran grupların olumsuz işlevlerini göz önünde bulundurarak denetimli ve ölçülü bir şekilde sosyalleşmeleri teşvik edilirse okula yabancılaşmaları önlenebilir (Avcı, 2012).

Parsıl'a göre (2007) okullarda yabancılaşmayı etkileyen iç ve dış faktörler vardır. Genel yönetim ve merkez örgütü, eğitim müdürlüğü, okul yönetimi, aile, kitle iletişim araçları, akran grupları dış faktörler olarak belirtilmişken sınıf yönetimi anlayışı, sınıfın fiziksel yeterliliği ve çalışma koşulları (sınıfın büyüklüğü, estetik, gürültü, yerleşim düzeni, aydınlatma) bilgi akışı, işbölümü, inanç ve tutumlar, sınıfın ekonomik ve teknolojik özellikleri, sınıfın kültürü yabancılaşmaya neden olan iç faktörlerdir.

Türk'e göre (2010) ders programları, yarışmacı eğitim anlayışı ve öğrenci-öğretmen ilişkisinin nasıl olduğunun yabancılaşmaya etkisi vardır. Günümüzde ders programları, öğretmenler ve ders kitapları var olan ekonomik ve toplumsal yapının devamlılığını sağlayan bir araca dönüşmüştür ve bilgi edinimi, mutluluk, iyilik gibi

amaçlardan uzaklaşarak ideolojik bir aygıt haline geldiğinden hem öğretmenin hem de öğrencinin yabancılaşmasında etkilidir. Yarışmacı eğitim anlayışı nedeniyle öğrenciler yılda sadece bir kez girebildikleri ve birkaç saatlik performans gösterdikleri sınavlarla üniversiteye ya da liseye yerleştirilmektedir. Bu sınavlara giren birçok öğrenci ailelerinin, öğretmenlerinin, çevrelerinin ve kendilerinin beklentilerini karşılayamadıklarını düşündüklerinde psikolojik olarak bir çöküntü yaşamaktadırlar hatta bazı öğrenciler bu nedenle intiharın eşiğine gelmektedir. Öğrenci öğretmen ilişkisinin nasıl olduğu yabancılaşma üzerinde etkilidir. Çünkü öğrencinin en çok etkileşim içinde bulunduğu kişiler öğretmenleridir. Eğer öğretmenler sistemin kendilerine çizdiği rollerin dışına çıkamayıp okul yönetimi etkisinde hareket eden bir yaklaşım içinde olduklarında öğretmen öğrenci ilişkisi verimli olmamakla birlikte esneklikten uzak ve basmakalıptır. Bu durum öğrencinin yabancılaşmasına neden olan etkenler arasındadır (Türk, 2010).

Okula devamsızlık ve okul terki ve okula bağlılık hissetmeme gibi durumların ortaya çıkmasındaki etkenler arasında öğrenciye okulda sunulan kaliteli bir okul yaşamı ve sosyal faaliyet ortamı, bununla birlikte öğrencilerin okula ve eğitim-öğretim çalışmalarına karşı olumlu tutumlara sahip olmaları bulunmaktadır (Ayık ve Ataş-Akdemir, 2015, s. 430).

2.3. Okul Terki

Okul terki başlığı altında sırasıyla okul terkinin tanımı, kuramsal temelleri, yükseköğretimde okul terki nedenleri açıklanmıştır.

2.3.1. Okul Terki Tanımı

Uluslararası alanda okulu terk ile ilgili tanımlara bakıldığında ortak bir tanım olmadığı göze çarpmaktadır. Öğrencinin sistemden ne kadar süreyle hangi nedenle ayrı kaldığı, hangi yaşlar, sınıf ve eğitim kademesi düzeyinde ayrı kaldığı gibi değişkenler tanımlardaki farklılıklara neden olmaktadır. En genel anlamıyla uluslararası alanda "okul terki eğitimin onaylı, resmi bir diploma alınmadan sonlandırılması olarak tanımlanmaktadır" (Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesel, t.y, s. 4).

Okul terki "öğrencinin çeşitli olumsuz yaşantılardan ötürü içinde bulunduğu eğitim basamağını tamamlayamaması" olarak tanımlanan bir durumdur (Pascarella ve Terenzini, 1983; Akt: Uslu Gülşen, 2017, s. 16-17). Diğer bir tanıma göre okul terki en genel anlamıyla bir öğrencinin öğrenim gördüğü okulu herhangi bir sebeple bırakması veya başka bir okula geçiş yapmasıdır (Barber ve McClellan, 1987).

Chen'e göre (2008; Akt: Bülbül, 2012, s.221), okul terki üç farklı şekilde karşımıza çıkmaktadır. Birinci okul terki durumunda öğrenciler kısa bir süre sonra geri dönmek üzere okula ara vermektedirler. İkinci durumda öğrenciler başka bir kuruma geçiş yapabilmek için mevcut kurumlarını terk etmektedirler. Üçüncü durumda ise öğrenciler üniversiteyi bırakarak eğitim sistemi tamamıyla terk etmektedirler.

İlk olarak 1920'li yıllarda ele alınan okulu terki sorununa 1927 yılında ilk dikkat çeken araştırmacı Fuller, öğrencinin ilgi ve tutumlarındaki problemler nedeniyle okul terkinin psikolojik bir süreç olduğunu iddia etmiştir. 20. yüzyıl başlarından itibaren bir sorun olarak görülen okul terki ile ilgili araştırmaların artması ancak 1970'ler ve sonrası olan dönemde olmuştur. Özellikle Amerika'da 1980'li yıllarda gündeme gelen (No Child Left Behind) anlayışına göre öğrencilere eşit eğitim imkânı sunulmaması ve diğer batılı ülkelerdeki öğrencilere göre akademik başarılarının daha düşük olması nedeniyle okul terki oranlarının artması sonucu okul terkini önleyici tedbirlerin uygulanması gerektiği gündeme gelmiştir (Taylı, 2008b, s. 92).

Uysal'a göre (2008, s. 147) okul terki öncelikle öğrencinin okul normlarından, kurallarından uzaklaşmasıyla başlayıp okul faaliyetlerinden kopması ile devam eden ve sonunda da okul ortamından tamamen uzaklaşmayla sonuçlanan bir süreç olarak tanımlanmıştır.

Bir öğrencinin bir yükseköğretimden ayrılması zorunlu veya isteğe bağlı olarak iki şekilde gerçekleşmektedir. Okul terkinin zorunlu nedenleri, bir ya da birden fazla dersten başarısız olmak, ciddi bir hastalık, aile bireylerinden birine bakma zorunluluğu ve ekonomik problemlerken; gönüllü terkte ise sınıf arkadaşlarını, öğretim elemanlarını ve okuduğu bölümü sevmeme, okuduğu bölümden sıkılma gibi

nedenler öğrencinin bilinçli verdiği okul terki kararının nedenleridir (Bennet, 2003, s. 124-125).

2.3.2. Okul Terkinin Kuramsal Temelleri

Okul terki sürecinin ve nedenlerinin anlaşılması boyutunda, bu konuda çalışan araştırmacılar okul terkini kuramsal bir çerçevede ele alarak çalışmalarında bazı yaklaşımlar kullanmışlardır. Okul terki nedenlerinin farklı bir yönüne odaklanan yaklaşımlar, psikolojik yaklaşım, sosyolojik yaklaşım, ekonomik yaklaşım, örgütsel yaklaşım ve etkileşimsel yaklaşım olarak sıralanabilir. Psikolojik yaklaşımda öğrencinin psikolojik özellikleri öne çıkarken, sosyolojik ve ekonomik yaklaşım daha çok toplumsal, sosyal ve ekonomik etkiler önemlidir. Örgütsel yaklaşım ise öğrencinin eğitimine devam ettiği okulun fiziksel, akademik ve örgütsel özelliklerine, etkileşimsel yaklaşım ise okul terki kararında etkili olan hem bireysel hem de çevresel faktörlere odaklanmaktadır. Bu yaklaşımlara bağlı olarak ortaya atılan teorik modellemeler bulunmaktadır ve böylece çalışmalar daha da çeşitlenmiştir (Uslu Gülşen, 2017, s. 25-29).

Okul terki çalışmalarında kullanılan yaklaşımlar hakkında kısa bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur (Akt: Uslu Gülşen, 2017, s. 29).

Tablo 4. Okul terki çalışmalarında kullanılan yaklaşımlar

Teori Alanı	Özellikleri	Araştırmacı
Psikoloji	Okul terki sürecine bireysel ve psikolojik özelliklerin katkısını vurgular.	Summerskill (1962), Heilbrun (1965), Rose ve Elton (1966), Marks (1967), Hanson ve Taylor (1970), Hannah (1971)
Sosyoloji	Öğrencinin okul terki kararında sosyal ve ekonomik güçlerin etkisini ele alır.	Duncan (1972), Karabel (1972), Sewall ve Hauser (1975), Pincus (1980)
Ekonomi	Kıt kaynaklara yatırım yapılmasında kullanılan fayda maliyet analizine odaklanır.	Jensen (1981), Iwaii ve Churchill (1982), Wise (1983), Voorhees (1984)
Örgüt	Öğrencinin okul terki kararında örgütlerin etkisini vurgular.	Kamens (1971), Bean (1980)
Etkileşimsel	Bireysel ve örgütsel özellikleri yansıtan öğrenci davranışına odaklanır.	Tinto (1975-2008), Pascarella (1983-2006), Tierney (1992-1999), Terenzini (1997-2005)

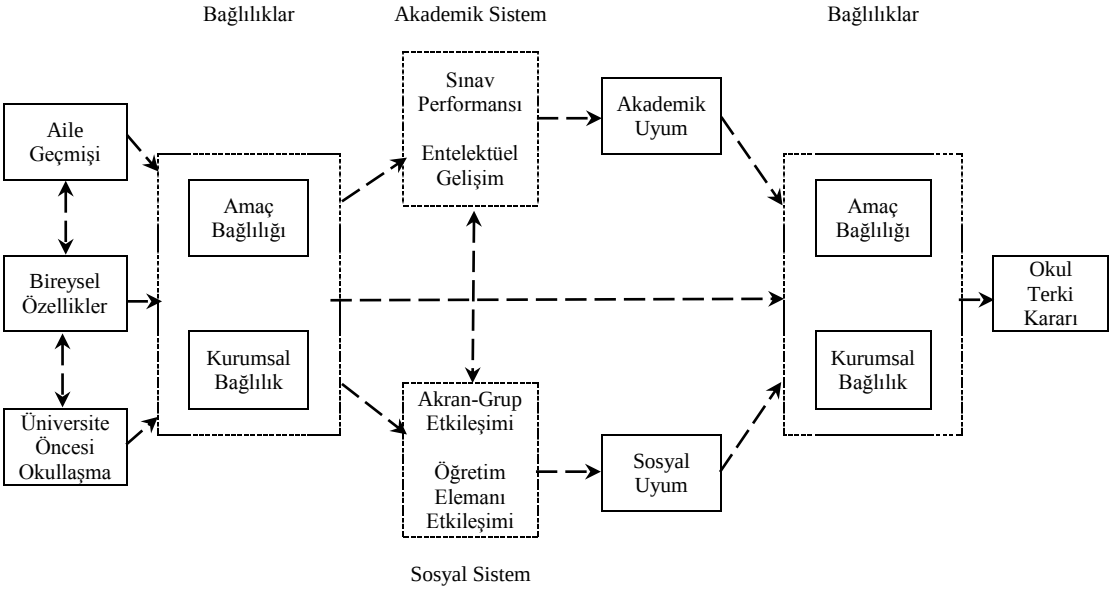
Kaynak: Akt: Uslu Gülşen (2017, s. 29)

Yükseköğretimde okul terkinin yapısını ve özelliklerini açıklayan modeller geliştirilmiştir. Bunlar okul terkinin açıklayıcı sosyolojik modeli (Spady, 1970, 1971), *öğrenci yıpranma modeli* (Benn, 1980, 1983), *öğrenci uyum modeli* (Tinto, 1975, 1993, 1997), *öğrenciyi okulda tutma modeli'*dir (Thomas, 2002) (Akt: Bülbül, 2012, s. 222). Bu modellerin dışında St. John ve Starkey (1995), ekonomik yaklaşım modelininde yükseköğrenim öğrencilerinin okuldan ayrılma kararlarının alınmasında etkili olan nedenlerin ekonomik kaynaklı olduğu yaklaşımını temele almıştır (Akt: Deniz, 2020, s. 64). Ayrıca Battin-Pearson ve arkadaşları (2000) yaptıkları çalışma ile okul terkinin nedenlerini açıklayan beş temel boyutlu kuramsal çerçeve ortaya atmıştır (Akt: Taylı, 2008b, s. 93).

Bu modellerden Tinto'nun (1975) "*Öğrenci Uyum Modeli*" araştırmacılar tarafından en çok kabul gören ve test edilen model olup (Akt: Bülbül, 2012, s. 222), araştırmacılar için yükseköğretimde kuramsal bir temel oluşturarak, birey-örgüt uyumu konusunda önemli bir araştırma-uygulama alanı açmıştır (Uslu Gülşen, 2017, s. 32).

Okul terkine ilişkin teorik bir modelde eğitimle ilişkili olarak bireysel özelliklerin (sosyal statü, lise deneyimi, yerleşim yeri vb.) yanında diğer bireysel özellikler (cinsiyet, ırk, etnisite gibi.) ayrıca motivasyonel (kariyer ve eğitimsel beklentiler, akademik motivasyon gibi.) özelliklerinde dahil edilmesi gerektiğini savunan Tinto (1975), Durkheim'in intihar teorisine ve eğitim ekonomisine dayandırarak okul terkine ilişkin boylamsal bir teorik model geliştirmiştir. Model, Şekil 1'de verilmiştir (Tinto, 1975, s. 95).

Şekil 1'de görüldüğü üzere Tinto (1975) akademik veya sosyal uyumun bireyin bağlılıklarında (amaç ve kurumsal) ve okul terki kararlarında etkili olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda bireylerin akademik uyum gösterememesi (düşük notlar alması gibi) veya sosyal uyum gösterememesi (yetersiz akran etkileşimi gibi) okul terki ile sonuçlanabilir (Tinto, 1975).



Şekil 1. Üniversite terkine ilişkin kavramsal bir şema
Kaynak: Tinto (1975, s. 95)

Yine Tinto'ya göre (1975) her öğrenci yükseköğretim kurumuna farklı aile geçmişi, bireysel özellikler ve üniversite öncesi deneyimlerle gelmektedirler. Öğrencinin bu özellikleri (cinsiyet, etnik kimlik, mezun olduğu okuldaki başarısı, ailesinin sosyo-ekonomik durumu ve değer yargıları vb.) amaçsal ve kurumsal bağlılıklar üzerinde doğrudan etkilidir. Bireylerin sahip oldukları amaç ve kurumsal bağlılıkları ise öğrencinin okul terki kararında etkili olan faktörlerdendir. Örneğin lisansüstü eğitim hedefine sahip bireyler olmayanlara göre dört yıllık bir fakülteyi bitirmede daha kararlı olabilmektedirler. Benzer şekilde belli bir özelliğe sahip üniversitede öğrenim görülüp görülmemesi (Örneğin hukuk fakültesi veya tıp fakültesi ile ün yapmış bir üniversite) veya prestijli bir üniversitede öğrenim görülüp görülmemesi kurumsal bağlılığı etkileyen faktörlerdir ki öğrencilerin üniversitelerine devam edip etmemesinde ya da alternatif bir kurum aramasında etkili unsurlardandır. Düşük düzeyde amaç ya da kurumsal bağlılık okul terkine sebep olabilmektedir (Tinto, 1975).

Tüm bunların yanında Tinto (1975, s. 98) dış faktörlerin bireylerin okul terki kararlarında etkili olabileceğini belirtmektedir. Örneğin bireyler üniversite

eğitiminden memnun olsa da iş piyasasında alanı ile ilgili istihdam edilebilirlik oranının düşmesi onları tüm olumlu koşullarına rağmen alternatif alanlara ya da okul terkine yönlendirebilir. Tinto'ya göre (1975, s. 111) aynı zamanda kurumun kaynakları, imkânları, yapısal düzenlemeler, akademik gelişim akademik ve sosyal uyumda dolayısıyla okul terki kararlarında etkili olan faktörlerdendir.

Sonuç olarak bireysel özellikler, önceki deneyimler ve bağlılıklar düşünüldüğünde bireylerin üniversite terk kararlarında en doğrudan etkiye sahip faktörler olarak akademik ve sosyal bütünleşmeyi ve uyum vurgulanmaktadır (Tinto, 1975, s. 96).

Taylı'ya göre (2008b) okulu bırakmaya neden olan faktörler ve risk etmenleri hakkında yeterli çalışma bulunmasına rağmen kuramsal olarak okul terkinin açıklanması yetersiz kalmıştır. Battin-Pearson ve arkadaşları (2000) tarafından yapılan çalışma okul terkinin aşağıda belirtildiği şekilde beş temel boyutlu kuramsal çerçevesini çizmiştir (Akt: Taylı, 2008b, s. 93)

"Genel Uyumsuzluk Kuramı" (General Deviance Model), Genel uyumsuzluk kuramına göre öğrenci okula ve okuldaki sürece uyum sağlamadığında, kendini okulla bağlantılı hissedememe durumu yaşar, bu durum öğrencinin okulu bırakmasıyla sonuçlanır.

"Uyumsuz Grup Üyeliği Kuramı" (Deviant Affiliation Model), Uyumsuz grup üyeliği kuramına göre, okulu bırakan öğrencinin yakın arkadaşları da okulu bırakma olasılığı yüksektir. Bu öğrenciler genellikle madde (uyuşturucu, alkol, sigara vb.) kullanım problemi olan, gelecek ile ilgili belirli hedefleri olmayan ve eğitim beklentisi düşük olan uyumsuz öğrencilerdir.

"Okul Sosyalleşme Kuramı" (School Socialization Model), Okul sosyalleşme kuramına göre, öğrencinin okulu bırakmasının temelinde okulun yapısal özellikleri (öğretmenlerin öğrenciler tarafında ilgisiz, adaletsiz ve cesaret kırıcı algılanması, okul ortamında şiddetin varlığı, problemli davranışlara göz yuman disiplin anlayışları, kuralların tutarsız ve süreksiz olması gibi) ve okuldaki olumsuz akademik iklim vardır.

"Aile Yetersiz Sosyalleşme Kuramı" (Poor Family Socialitation Model) Bu kurama göre öğrencinin okulu bırakmasında etken olan aile üyeleri ve yakın çevreden kaynaklanan nedenlerdir. Bunlar; anne veya okulu bırakmış olması, eğitim seviyelerinin düşük olması, öğrenciyi eğitsel açıdan desteklememesi ve eğitsel beklentilerinin olmaması, sorunlu, kopuk ve ilgisiz aile ilişkileri, yüksek aile stresi gibi nedenler okulu bırakmada etken olabilmektedir.

"Yapısal Özellikler Kuramı" (Structural Strains Models). Son olarak Yapısal Özellikler Kuramına göre, demografik ve yapısal özellikler (etnik grup, azınlık olmak, erkek ya da olmak, düşük sosyo-ekonomik seviyede bulunmak vb.) okulu bırakmada etkendir (Battin-Pearson ve Ark., 2000; Akt: Taylı, 2008b, s. 93).

Bu beş kuramın tamamı araştırmacılar tarafından araştırma sonuçlarıyla desteklense ve öğrencilerin okulu neden bıraktığı sorusunu cevaplamada anlamlı katkılar sunsa da, hiçbiri tek başına okul terki sürecini açıklamada ve yordamada yeterli görülmemiştir. Ancak beş kuramın ortak ve temel belirleyicisi öğrencinin akademik başarısıdır ve okulu bırakmada nedenlerinin doğrudan akademik başarı üzerine etki ettiğini kabul etmektedir (Taylı, 2008b, s. 93).

2.3.3. Yükseköğretimde Okul Terki Nedenleri

Eğitim ve öğretim terki, karmaşık bir süreçtir ve nedenleri öğrenciden öğrenciye değişir ve okul terki oranları arasındaki farklılıkları açıklayabilen herhangi bir tek faktör yoktur (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014, 2014, s. 8-14). Bu nedenle okul terki araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin okulu terk etme eğilimleri belirlenirken, hem eğitim ortamının hem de öğrencilerin kişisel özelliklerinin yer aldığı karma modeller kullanılmıştır (Bardach vd., 2019).

Suh ve Suh (2007) tarafından yapılan bir çalışmaya göre okul terkini tek bir nedene göre yorumlamak yerine birden fazla nedenin bir araya gelerek okul terkine neden olduğu düşüncesi kabul görmektedir. Tek faktör okulu bırakma olasılığını % 17,1 oranında artırırken, iki önemli risk etmeni % 32,5 ve üç faktör % 47,7 oranında

artırmaktadır. Sonuç olarak okulu bırakmayı tek bir nedene bağlamamak gerekmektedir (Akt: Taylı, 2008a, s. 93).

Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice/Cedefop'a göre (2014, s. 9 ve s. 17) birçok AB ülkesinde okul terki dikkat çeken bir sorun olmakla birlikte nedenleri ülkeden ülkeye değişiklik gösterir. Öğrenme güçlükleri, sosyo-ekonomik sorunlar, motivasyon, rehberlik ya da destek eksikliği gibi bireysel nedenlerin yanında işsizlik, düşük hane geliri ve düşük düzeyde aile eğitimi, öğrencilerin okul kariyeri, öğrenme tutumları öğrencilerin akademik başarılarını ve dolayısıyla okul terki kararını etkiler. Ancak akademik başarı okul terkinde önemli bir neden olarak görülse de en güçlü sebebin öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları görülmektedir.

Güngör'e göre (2019, s. 22) öğrencilerin öğrenim gördükleri okulu bırakma nedenleri çok boyutlu olmakla birlikte; birey kaynaklı, okul kaynaklı, aile ve ekonomik koşullar kaynaklı ve akran grubu ve sosyal çevre kaynaklı nedenler olarak dört grupta toplanabilirken Taylı (2008a) okulu bırakma nedenlerini: Öğretmenlere ilişkin nedenler, Arkadaşlara ilişkin nedenler, Okulla ilgili nedenler, Ailesel nedenler, Kişisel nedenler ve Toplumsal nedenler olmak üzere 6 grupta incelemiştir.

Peters'e göre (1992) yükseköğretimde okul terkine giden sürecin başlangıcı öğrencinin seçtiği bölümü sevmemesiyle başlar. Çünkü bu durum öğrencinin motivasyonunun ve başarısının düşmesine neden olmakta ve sonunda okul terkiyle sonuçlanmaktadır. Diğer bir neden de ailenin maddi olarak öğrenciye yeterli destek olamamasıdır. Buna bağlı olarak öğrenciler ihtiyaçlarını karşılamak için çalışmaya başlarlar ve zamanla okuldan uzaklaşır ve okulu terk ederler. Ayrıca okul terki nedenleri arasında kişisel özellikler (motivasyon ve ilgi eksikliği, duyarsızlık, programı reddetme, amaçsızlık) çevresel etkiler ve okul faktörleri yer almaktadır (Akt: Şimşek, 2013, s. 246).

Barber ve McClellan (1987) öğrencinin okuldan ayrılmasının nedenlerini öğrencinin devam problemi olması, okula ilgisinin az olması, okulu sıkıcı bulması, akademik sorunları ya da düşük notlarının olması, öğretmenlerle sorunlarının olması, ailevi sorunları ya da sorumluluklarının olması, öğrencinin aldığı dersleri sevmemesi,

danışmanlarıyla sorunun olması, öğrencinin diğer öğrencilerle sorunlarının olması, öğrencinin disiplin sorunlarının olması, öğrencinin diğer arkadaşlarından yaşça büyük olması, ekonomik sorunlarının olması, öğrenci hastalığı, öğrencinin hamile olması ya da evlenmesi, öğrencinin ailesindeki hastalık, öğrenci okulun disiplin yaklaşımından ve kurallardan hoşlanmaması, ulaşım sorunlarının olması, öğrencinin askerlik hizmetine girmesi, başka yere taşınması, eğitim hedeflerine ulaştığını düşünmesi olarak belirtmişlerdir.

Öğrencilerin okulu bırakma nedenleri karmaşık ve çok boyutludur bu sebepten hangi nedenin daha önemli olduğuyla alanyazında çok az fikir birliği bulunmaktadır. Bununla birlikte, alanyazında öğrenci memnuniyeti, motivasyon ve benlik saygısı, akademik performans, okula uyum ve maddi ve diğer kişisel problemlerle bağlantıları ile ilgili ortak nedenler tekrarlanmaktadır (Bennet, 2003, s. 128).

Bülbül ve Acar-Güvendir'e göre (2014) üniversite öğrencilerinin okula devam etmelerini etkileyen etkenlerin başında üniversiteden memnun olup olmamaları gelmektedir. Ayrıca üniversitelerinden memnun olan öğrencilerin memnun olmayan öğrencilere göre akademik ve sosyal uyum düzeyleri ile örgütsel ve amaçsal bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Tinto'ya göre (1975) ise okul terkinin tek bir değişkenden etkilendiğini söylemek doğru olmamakla birlikte birden fazla faktörün etkili olduğu karmaşık bir süreçtir. Öğrenci okulu terk etme kararı alırken etki olan faktörler hazırbulunuşluk, aile desteği, sosyal ilişkiler, amaç ve örgütsel bağlılık, akademik uyum olarak sıralanabilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla sayıda değişken arasında ilişkisel çözümlemeyi sağlayan araştırmalar olup bu çözümleme korelasyonlar (r, R gibi analizler yoluyla) ya da karşılaştırmalar (F, t, X^2 gibi analizler yoluyla) ile tespit edilebilmektedir (Karasar, 2016, s. 111-115).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Trakya Üniversitesi Edirne İl Merkezinde bulunan fakülte ve yüksekokullar oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplandığı 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı bahar yarıyılı itibariyle Trakya Üniversitesi Edirne İl Merkezinde 12 fakülte, iki yüksekokul ve bir devlet konservatuarı bulunmaktadır.

Bu çerçevede araştırmada veriler, söz konusu evren içinden fakülte/yüksekokulların tabaka olarak belirlenmesi suretiyle tabakalı örnekleme türlerinden (stratified sampling) orantısız örnekleme yoluyla (Erkuş, 2013, s. 120-121) seçilen ikinci sınıflardaki öğrencilerden toplanmıştır.

Yapılan çeşitli araştırmaların sınıf düzeyinin öğrencilerin örgütsel imaj algılarında (Koçak, 2014; Köybaşı vd., 2016; Taş vd., 2018; Tezişçi, 2013) yabancılaşma düzeylerinde (Ataş, 2012; Atila, 2019; Boz, 2020; Çağlar, 2013a; Çağlar, 2013b; Öksüz ve Baba Öztürk, 2017; Tümkaya, 2016) ve okul terki eğilimlerinde/davranışlarında (Aulck vd., 2017; Gairín vd., 2014; Lassibille ve Gomez, 2008) etkili olduğunu göstermesi nedeniyle sınıf değişkeninin kontrol

edilmesi amacıyla araştırma ikinci sınıflarda öğrenim gören öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.

Örneklem büyüklüğü için öncelikle evrendeki öğrenci sayısı öğrenilmiştir. Trakya Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığından edinilen bilgilere göre 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı bahar yarıyılında söz konusu fakülte, yüksekokul ve devlet konservatuarının ikinci sınıflarında toplam 5341 öğrenci öğrenim görmektedir. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde evren büyüklüğünün yanında güven düzeyi (confidence level; %90, %95, %99 gibi) ve güven aralığının (confidence interval; %5, %4, %3 gibi) da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Güven düzeyinin yüksek ve güven aralığının ise düşük olarak belirlenmesi daha büyük örneklem ile çalışılmasını gerektirecektir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s. 103). Bu araştırma için 5341 büyüklüğündeki evrenden %95 güven düzeyinde ve %3 güven aralığında gerekli olan örneklem sayısı online örneklem büyüklüğü hesaplama aracıyla (Creative Research Systems, 2012) 890 olarak hesaplanmıştır. Bu çerçevede bu araştırmada ulaşılmak istenen örneklem büyüklüğü en az 890 olarak belirlenmiş ve 11 fakülte ve iki yüksekokuldan olmak üzere 967 kişilik bir örnekleme ulaşılmıştır. Örnekleme ilişkin demografik özellikler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 578'i (%59.8) kadın, 389'u (%40.2) erkeklerden oluşmaktadır. Öğrencilerin 549'u (%56.8) 20 ve altında yaşa sahipken, 418'i (%43.2) 21 ve üstü yaşa sahiptir. Mezun oldukları lise türüne göre öğrencilerin 560'ı (%57.9) anadolu lisesi/genel lise, 60'ı (%6.2) fen lisesi, 77'si (%8) imam hatip lisesi, 135'i (%14) mesleki ve teknik lise, 54'ü (%5.6) öğretmen lisesi, 57'si (%5.9) özel lise, 24'ü (%2.5) de bunların dışında kalan *diğer* liselerden (spor lisesi, askeri lise, yurtdışındaki liselerden vb.) mezundur. Öğrenim gördükleri fakültelere göre ise, öğrencilerin 47'si (%4.9) Diş Hekimliği Fakültesi'nde, 49'u (%5.1) Eczacılık Fakültesi'nde, 128'i (%13.2) Edebiyat Fakültesi'nde, 152'si (%15.7) Eğitim Fakültesi'nde, 43'ü (%4.4) Fen Fakültesi'nde, 112'si (%11.6) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde, 52'si (%5.4) İlahiyat Fakültesi'nde, 67'si (%6.9) Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda, 50'si (%5.2) Mimarlık Fakültesi'nde, 79'u (%8.2) Mühendislik Fakültesi'nde, 112'si (%11.6) Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde,

20’si (%2.1) Tıp Fakültesi’nde ve 56’sı (%5.8) da Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu’nda öğrenim görmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin demografik özellikleri (N = 967)

Demografik Özellik	*f*	%
Cinsiyet		
Kadın	578	59.8
Erkek	389	40.2
Yaş		
20 yaş ve altı	549	56.8
21 yaş ve üstü	418	43.2
Mezun olunan lise		
Anadolu Lisesi/Genel Lise	560	57.9
Fen Lisesi	60	6.2
İmam Hatip Lisesi	77	8.0
Mesleki ve Teknik Lise	135	14.0
Öğretmen Lisesi	54	5.6
Özel Lise	57	5.9
Diğer	24	2.5
Öğrenim görülen fakülte		
Diş Hekimliği Fakültesi	47	4.9
Eczacılık Fakültesi	49	5.1
Edebiyat Fakültesi	128	13.2
Eğitim Fakültesi	152	15.7
Fen Fakültesi	43	4.4
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	112	11.6
İlahiyat Fakültesi	52	5.4
Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	67	6.9
Mimarlık Fakültesi	50	5.2
Mühendislik Fakültesi	79	8.2
Sağlık Bilimleri Fakültesi	112	11.6
Tıp Fakültesi	20	2.1
Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu	56	5.8

3.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasına başlanmadan önce Trakya Üniversitesi Etik Kurul Onayı (Karar Tarihi: 23.01.2019; Karar No: 2019.01.08) ve Trakya Üniversitesi Rektörlüğünden gerekli izinler alınmıştır (EK 1).

Örnekleme ilişkin demografik bilgilerin yanında araştırmada veri toplama aracı olarak *Örgütsel İmaj Ölçeği* (Polat, 2011a, 2011b), *Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği* (Çağlar, 2012) ve *Kurumsal Bağlılık Ölçeği (The Institutional Commitment Scale)* **(**Brown, 2012) kullanılmıştır.

Örgütsel İmaj Ölçeği: Bu ölçek Polat (2011a, 2011b) tarafından Kazoleas vd.'den (2001) yararlanılarak yükseköğretim kurumlarının imajını ölçmek için geliştirilmiştir. Polat (2011a, 2011b) ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını Kocaeli Üniversitesi örnekleminden elde ettikleri veriler üzerinde gerçekleştirmiştir.

Örgütsel İmaj Ölçeği 7 faktör ve toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktörleri şu şekildedir: Kalite imajı (9 madde), program imajı (8 madde), spor imajı (3 madde), genel görünüm ve fiziki altyapı imajı (6 madde), sosyal ortam imajı (4 madde), eğlence imajı (2 madde) ve barınma-beslenme imajı (3 madde). Tüm ölçeğin Alpha güvenirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı faktörlere göre .62 (barınma-beslenme imajı) ile .85 (kalite imajı) arasında değişmektedir. Ölçek 5'li Likert (1 = *kesinlikle katılmıyorum*, 2 = *katılmıyorum*, 3 = *kararsızım*, 4 = *katılıyorum* ve 5 = *kesinlikle katılıyorum*) olarak hazırlanmış olup; ölçekten alınan yüksek puanlar olumlu algıyı yansıtmaktadır (Polat, 2011a, 2011b).

Öğrencilerin Trakya Üniversitesi imajlarını belirlemek için kullanılan ölçeğin bu çalışmada Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı tüm ölçek için .92 olarak bulunmuştur. Faktörlere göre ise kalite imajı .88, program imajı .61, spor imajı .74, genel görünüm ve altyapı imajı .78, sosyal ortam imajı .73, eğlence imajı .77, barınma-beslenme imajı için de .61 olarak bulunmuştur.

Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği: Bu ölçek Çağlar (2012) tarafından yükseköğretim öğrencilerinin yabancılaşma düzeylerini ölçmek için geliştirilmiştir.

Çağlar (2012) ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirmiştir. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği 4 faktör ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktörleri şu şekildedir: Güçsüzlük (6 madde), kuralsızlık (5 madde), soyutlanmışlık (5 madde) ve anlamsızlıktır (4 madde). Tüm Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Faktörlere göre ise güçsüzlük için .79, kuralsızlık için .75, soyutlanmışlık için .76 ve anlamsızlık için de .76 olarak belirlenmiştir. Ölçekte beş dereceli (1 = *kesinlikle katılmıyorum*, 2 = *katılmıyorum*, 3 = *kararsızım*, 4 = *katılıyorum* ve 5 = *kesinlikle katılıyorum*) yanıtlama seçeneği kullanılmıştır ve ölçekten alınan yüksek puanlar yabancılaşmanın yoğun olarak yaşandığını göstermektedir (Çağlar, 2012).

Bu çalışmada tüm ölçek için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Güçsüzlük faktörü için .78, kuralsızlık için .74, soyutlanmışlık için .74 ve anlamsızlık için de .73 olarak tespit edilmiştir.

Kurumsal Bağlılık Ölçeği (The Institutional Commitment Scale): Bu ölçek Brown (2012) tarafından geliştirilen Üniversite Birinci Sınıf Öğrencileri İçin Uyum Ölçeğinin (Freshman Orientation Survey) alt boyutlarından olan üç maddelik bir ölçektir. Kurumsal Bağlılık Ölçeği bu çalışma kapsamında öğrencilerin okul (üniversite) terki eğilimlerini ölçmek için Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Ölçek, öğrencilerin kurumlarından başka bir kuruma transferlerine, kurumlarından geçici ve sürekli olarak ayrılmalarına ilişkin olasılığı 4'lü Likert dereceleme ölçeği (1 = *son derece olası değil*; 4 = *son derece olası*) kullanarak ölçmektedir. Ölçekte, maddeler tersine puanlanmadan elde edilen değerlerin yüksekliği kurumsal bağlılığın düşük olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan, maddelerin tersine puanlanarak kullanılması durumunda ise elde edilen değerlerin yüksekliği kurumsal bağlılığın yüksekliğini göstermektedir (Brown, 2012). Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği için yapılan maddeler arası korelasyon hesaplamaları (.479 ile .629 arasında değişmektedir), düzeltilmiş madde toplam korelasyon hesaplamaları (.535 ile .641 arasında değişmektedir), madde

silindiğinde Cronbach alfa güvenirlik katsayısı (.643 ile .769 arasında değişmektedir) ve genel Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplaması (.768) ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir (Brown, 2012, s. 844-845).

Kurumsal Bağlılık Ölçeği, Almanya örnekleminde de birinci ve ikinci sınıflarda öğrenim gören üniversite öğrencilerinin okul terki eğilimlerini ölçmek için daha önce Respondek vd. (2017) tarafından da kullanılmıştır.

Bu tez çalışmasında da Kurumsal Bağlılık Ölçeğinden elde edilen puanlar Okul Terki Eğilimi olarak kullanılmıştır. Dörtlü Likert ölçeği (1 = *kesinlikle katılmıyorum*, 2 = *katılmıyorum*, 3 = *katılıyorum* ve 4 = *kesinlikle katılıyorum*) kullanılarak maddeler tersine dönüştürülmeden puanlanmış; bu bakımdan, ölçekten alınan yüksek puanlar okul terki eğiliminin yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanmasında ölçek öncelikle dört kişi tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra bu dört çeviri formu incelenerek tek Türkçe form elde edilmiştir. Daha sonra Türkçe forma iki öğretim elemanının görüşleri de alınarak son şekli verilmiştir. Son olarak Türkçe maddeler başka bir kişi tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş ve orijinal İngilizce maddeler ile Türkçe çevirisinden elde edilen İngilizce maddeler karşılaştırılmış, herhangi bir sorun tespit edilmemiştir. Uyarlama sürecinde orijinal ölçekte kullanılan üniversite ismi Trakya Üniversitesi olarak değiştirilmiştir. Sonraki aşamada ölçeğin Türkçe formunun dil geçerliliği bakımından istatistiksel olarak değerlendirilmesi yapılmıştır (Seçer, 2015; Şeker ve Gençdoğan, 2006). Bunun için İngilizce ve Türkçe formlar sırasıyla bir hafta arayla İngilizce öğretmenliği programında birinci sınıflarda öğrenim gören bir grup öğrenciye (N = 36) uygulanmıştır.

Her iki form arasında istatistiksel karşılaştırmalara geçmeden önce elde edilen verilerin öncelikle normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) hesaplamaları ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Kurumsal Bağlılık Ölçeğinin İngilizce ve Türkçe formalarının çarpıklık ve basıklık katsayıları

Ölçek Maddeleri	N	$\bar{X}$	*SS*	Çarpıklık	Basıklık
Madde 1_İngilizce	36	2.31	1.01	0.04	**-1.14**
Madde 2_İngilizce	36	2.00	.86	0.28	-0.94
Madde 3_İngilizce	36	1.89	.98	0.62	-0.91
Madde 1_Türkçe	36	2.42	1.05	0.00	**-1.18**
Madde 2_Türkçe	36	1.92	.91	0.41	**-1.10**
Madde 3_Türkçe	36	1.81	.92	0.88	-0.16
İngilizce Toplam	36	2.06	.72	-0.14	**-1.10**
Türkçe Toplam	36	2.05	.70	-0.23	**-1.22**

Genel olarak, normal dağılım gösteren verilerin çarpıklık ve/veya basıklık katsayılarının -1 ve +1 arasında olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004). Tablo 6'da görüldüğü üzere Kurumsal Bağlılık Ölçeğinin İngilizce ve Türkçe formlarının bir hafta arayla uygulanması sonucunda elde edilen çarpıklık katsayıları istenen sınırlar içindeyken, basıklık katsayıları bazı maddelerde (Madde 1_İngilizce; Madde 1_Türkçe ve Madde 2_Türkçe) ve toplam puanlarda beklenen sınırlar içinde değildir. Bu nedenle İngilizce ve Türkçe uygulamalar arasında fark testi olarak Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi; korelasyon testi olarak da Spearman rho (r_s) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2014; Field, 2009). Elde edilen sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7'de görüldüğü gibi Kurumsal Bağlılık Ölçeğinin İngilizce ve Türkçe formalarının uygulanmasından elde edilen puanlar arasında maddelere göre ve tüm ölçek puanları bakımında anlamlı farklılık yoktur ($p > .05$) ve aynı zamanda iki farklı uygulama arasında tüm ölçek üzerinden .91 ($p < .01$) düzeyinde, maddelere göre de .72 ($p < .01$) ile .93 ($p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Bu bulgulara göre ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarının eşdeğer olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Kurumsal Bağlılık Ölçeğinin İngilizce ve Türkçe formaları arasında Wilcoxon testi ve Spearman korelasyon analizi sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*z*	*p*	r_s
Madde 1_Türkçe – Madde 1_İngilizce	Negatif Sıra	1	3.50	3.50	-1.63[a]	.102	.93**
	Positif Sıra	5	3.50	17.50			
	Eşit	30					
Madde 2_Türkçe – Madde 2_İngilizce	Negatif Sıra	6	5.00	30.00	-1.00[b]	.317	.83**
	Positif Sıra	3	5.00	15.00			
	Eşit	27					
Madde 3_Türkçe – Madde 3_İngilizce	Negatif Sıra	5	5.80	29.00	-.81[b]	.417	.72**
	Positif Sıra	4	4.00	16.00			
	Eşit	27					
Türkçe Toplam – İngilizce Toplam	Negatif Sıra	9	7.33	66.00	-.36[b]	.717	.91**
	Positif Sıra	6	9.00	54.00			
	Eşit	21					

[a] Negatif sıralara dayalı. [b] Pozitif sıralara dayalı.
** $p < .01$ düzeyinde anlamlı.

Daha sonraki aşamada ölçek geçerlik ve güvenirlik işlemleri için Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ikinci sınıflarda öğrenim gören 82 kişilik öğrenci grubuna uygulanmıştır. Analizlere geçilmeden önce elde edilen verilerin öncelikle normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Kurumsal Bağlılık Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik için yapılan uygulamaya ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları

Madde	N	$\bar{X}$	*SS*	Çarpıklık	Basıklık
Madde 1	82	2.06	1.00	0.49	-0.89
Madde 2	82	1.68	.78	0.79	-0.40
Madde 3	82	1.48	.63	0.99	-0.05
Toplam Ölçek	82	1.74	.66	0.49	-0.62

Tablo 8'de görüldüğü gibi Kurumsal Bağlılık Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik işlemleri için 82 öğrenciye uygulanması soncunda elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ve +1 arasındadır. Bu değerlere göre (Büyüköztürk, 2014;

Çokluk vd., 2012; Morgan vd., 2004) geçerlik ve güvenirlik için toplanan verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Sonraki aşamada ölçeğin geçerlik işlemlerine geçilmiştir. Ölçek üç maddeden oluştuğu için ölçeğin faktör yapısı doğrulayıcı faktöre analizi (DFA) ile yeterli parametre sayısı olmamasından dolayı test edilememektedir (Arbuckle, 2016; Elphinstone, 2018; Hughes, Waite, Hawkley ve Cacioppo, 2004, Raykov ve Marcoulides, 2006) ancak üç faktörlü ölçeklerin DFA ile faktör yükleri hesaplanabilmektedir (Igarashi, 2019).

Faktör yüklerinin .40 ya da .45'in üzerinde olması ilgili faktörün aynı yapıyı ölçtüğünü; madde-toplam puanları arasındaki korelasyonların .30 ve üzerinde olması maddelerin ayırt edici, geçerliğinin yüksek olduğunu ve aynı özelliği ölçtüğünü, Cronbach alfa katsayısının .70 ve üzerinde olması da ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2014; Field, 2009; Morgan vd., 2004).

Bu çerçevede Kurumsal Bağlılık Ölçeğinin 82 öğrenci üzerinde uygulaması yapılan Türkçe formunun DFA ile elde edilen faktör yükleri, düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları ve Cronbach alfa güvenirlik katsayısı sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Kurumsal Bağlılık Ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik sonuçları

Madde	Faktör yükü	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Cronbach alfa	
			Madde silindiğinde	Tüm ölçek
Madde 1	.62	.55	.72	.74
Madde 2	.94	.69	.52	
Madde 3	.62	.53	.72	

Tablo 9'da görüldüğü gibi Kurumsal Bağlılık Ölçeğinin Türkçe formunun DFA ile elde edilen faktör yükleri birinci ve ikinci maddeler için .62, üçüncü madde için .94 bulunmuştur; düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .53 ile .69 arasında değişmektedir ve Cronbach alfa değeri de .74 bulunmuştur. Tüm bu bulgular Kurumsal Bağlılık Ölçeğinin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir

(Büyüköztürk, 2014; Field, 2009; Morgan vd., 2004). Kurumsal Bağlılık Ölçeği'nin Türkçe örneği ekte verilmiştir (EK 2).

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma amaçları doğrultusunda yapılacak analizlerde parametrik ya da non-parametrik istatistiklerin kullanılıp kullanılmayacağına karar vermek için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Normallik değerlendirmesinde karşılaştırma yapılacak her grup için ve tüm puanlar için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) hesaplamaları yapılmış ve -1 ve +1 arasında çarpıklık ve basıklık değerlerine sahip veriler normal dağılıma sahip olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2014; Çokluk vd., 2012; Morgan vd., 2004).

Bu bağlamda normal dağılım gösteren ikili grup karşılaştırmalarında bağımsız örneklemler t testi; üç ve daha üzeri grup karşılaştırmalarında tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2014; Field, 2009). ANOVA testinin anlamlı çıktığı durumlarda farkın kaynağını tespit etmek için varyanslar homojen ise gruplardaki örneklem dağılımları eşit olmadığı için (Tablo 5) Hochberg's GT2; varyanslar homojen değil ise Games-Howell post hoc testleri kullanılmıştır (Field, 2009).

Normal dağılım göstermeyen ikili grup karşılaştırmalarında Mann-Whitney *U*; üç ve daha üzeri grup karşılaştırmalarında ise Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis testinin anlamlı çıktığı durumlarda farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ikili karşılaştırmalar için Mann-Whitney *U* testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2014; Field, 2009; Morgan vd., 2004).

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre örgütsel imaj, yabancılaşma ve okul terki eğilimi puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre örgütsel imaj, yabancılaşma ve okul terki eğilimi puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları

Cinsiyet		Örgütsel İmaj								Yabancılaşma					Terk
		Kİ	Pİ	Sİ	GAİ	SOİ	Eİ	BBİ	TÖİ	GY	KY	SY	AY	TY	OTE
Kadın (n=578)	Ç	-0.24	0.00	-0.18	0.06	-0.31	-0.05	-0.20	0.00	0.27	0.12	0.41	0.19	0.20	0.81
	B	-0.15	0.64	-0.21	-0.29	0.20	-0.76	-0.24	0.19	0.00	-0.33	0.29	-0.54	0.11	0.72
Erkek (n=389)	Ç	-0.37	-0.29	0.01	-0.11	-0.41	-0.08	-0.17	-0.36	0.34	-0.03	0.39	0.10	0.22	0.81
	B	-0.17	0.62	-0.47	-0.54	-0.16	-0.57	-0.40	0.49	-0.10	-0.29	-0.40	-0.57	0.04	0.07

Ç = Çarpıklık; B = Basıklık.
Kİ = Kalite imajı; Pİ = Program imajı; Sİ = Spor imajı; GAİ = Genel görünüm ve altyapı imajı; SOİ = Sosyal ortam imajı; Eİ = Eğlence imajı; BBİ = Barınma-beslenme imajı; TÖİ = Toplam Örgütsel İmaj.
GY = Güçsüzlük Yabancılaşması; KY = Kuralsızlık Yabancılaşması; SY = Soyutlanmışlık Yabancılaşması; AY = Anlamsızlık Yabancılaşması; TY = Toplam Yabancılaşma.
OTE = Okul Terki Eğilimi

Tablo 10'da görüldüğü üzere kadın ve erkek öğrencilerin örgütsel imaj, yabancılaşma ve okul terki eğilimi puanları çarpıklık ve basıklık katsayıları sonuçlarına göre normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle örgütsel imaj, yabancılaşma ve okul terki eğilimine ilişkin toplam puanlar ve boyutlar bakımından cinsiyete göre karşılaştırmalarda bağımsız gruplar *t* testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin yaşlarına göre örgütsel imaj, yabancılaşma ve okul terki eğilimi puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin yaşlarına göre örgütsel imaj, yabancılaşma ve okul terki eğilimi puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları

Yaş		Örgütsel İmaj								Yabancılaşma					Terk
		Kİ	Pİ	Sİ	GAİ	SOİ	Eİ	BBİ	TÖİ	GY	KY	SY	AY	TY	OTE
20 ve altı (n=549)	Ç	-0.32	-0.21	-0.14	0.02	-0.37	-0.03	-0.20	-0.13	0.44	0.03	0.54	0.14	0.17	0.83
	B	-0.11	**1.01**	-0.32	-0.36	0.13	-0.60	-0.14	0.34	0.42	-0.24	0.09	-0.59	-0.16	0.47
21 ve üstü (n=418)	Ç	-0.31	-0.18	-0.12	-0.04	-0.40	-0.09	-0.14	-0.27	0.26	0.07	0.22	0.17	0.23	0.87
	B	-0.10	0.59	-0.36	-0.47	0.01	-0.80	-0.49	0.53	-0.15	-0.46	-0.07	-0.53	0.29	0.54

Ç = Çarpıklık; B = Basıklık.
Kİ = Kalite imajı; Pİ = Program imajı; Sİ = Spor imajı; GAİ = Genel görünüm ve altyapı imajı; SOİ = Sosyal ortam imajı; Eİ = Eğlence imajı; BBİ = Barınma-beslenme imajı; TÖİ = Toplam Örgütsel İmaj.
GY = Güçsüzlük Yabancılaşması; KY = Kuralsızlık Yabancılaşması; SY = Soyutlanmışlık Yabancılaşması; AY = Anlamsızlık Yabancılaşması; TY = Toplam Yabancılaşma.
OTN = Okul Terki Eğilimi

Tablo 11'de görüldüğü üzere çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde yaş değişkenine göre öğrencilerin örgütsel imaj puanları *program imajı* hariç diğer

boyutlar ve toplam puan bakımından normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle 20 yaş ve altında olan öğrenciler ile 21 yaş ve üstünde öğrenciler arasındaki karşılaştırmalarda program imajı boyutunda Mann-Whitney *U* testi; diğer karşılaştırmalarda ise bağımsız gruplar *t* testi kullanılmıştır.

Yine Tablo 11'de görüldüğü gibi öğrencilerin yaşlarına göre yabancılaşma puanları (hem boyutlarına göre hem de toplam puana göre) ve okul terki eğilimi puanları normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin yaşlarına göre yabancılaşma ve okul terki eğilimine ilişkin toplam puanlar ve boyutlar bakımından karşılaştırmalarda bağımsız gruplar *t* testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre örgütsel imaj, yabancılaşma ve okul terki eğilimi puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12'de görüldüğü üzere mezun olunan lise değişkenine göre öğrencilerin kalite, program, genel görünüm ve alt yapı, sosyal ortam imajı boyutunda ve toplam puan bakımından aldıkları puanların çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ve +1 değerlerinin dışında kalmaktadır. Bu nedenle bu boyutların ve toplam puan karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Diğer boyutlarda yapılan karşılaştırmalarda ise normal dağılım gösterdiği için ANOVA testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre yabancılaşma puanlarının güçsüzlük boyutunda özel lisede öğrenim görmüş öğrenciler kategorisinde normal dağılım göstermediği bulunmuştur (Basıklık > 1); ancak yabancılaşma ölçeğinin diğer boyutlarında ve toplam puanlarda ise normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle *güçsüzlük* boyutu karşılaştırmalarında Kruskal-Wallis testi, yabancılaşmanın diğer boyutlarında ve toplam puanlarda yapılan karşılaştırmalarda ise ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 12. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre örgütsel imaj, yabancılaşma ve okul terki eğilimi puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları

Lise Türü		Örgütsel İmaj								Yabancılaşma					Terk
		Kİ	Pİ	Sİ	GAİ	SOİ	Eİ	BBİ	TÖİ	GY	KY	SY	AY	TY	OTE
Anadolu/ Genel (n=560)	Ç	-0,31	-0,18	-0,15	0,02	-0,42	0,00	-0,13	-0,15	0,44	0,05	0,40	0,13	0,29	0,92
	B	-0,07	0,74	-0,39	-0,38	0,05	-0,60	-0,37	0,33	0,16	-0,29	-0,11	-0,64	-0,03	0,70
Fen (n=60)	Ç	-0,73	-0,47	-0,21	0,00	-0,3	0,25	-0,10	-0,51	0,68	0,64	0,45	-0,08	0,37	0,77
	B	0,30	0,22	-0,62	**-1,02**	-0,39	-0,62	-0,49	0,24	0,98	0,20	-0,28	-0,75	0,59	-0,37
İmam Hatip (n=77)	Ç	-0,22	**-1,04**	-0,42	-0,50	-0,09	-0,36	-0,44	-0,65	0,29	-0,25	-0,07	0,22	-0,49	0,33
	B	0,25	**1,86**	-0,10	0,04	**1,12**	-0,61	0,10	**1,85**	0,42	-0,61	-0,38	-0,06	0,19	-0,32
Mesleki ve Teknik (n=135)	Ç	-0,18	0,18	0,17	0,07	-0,34	-0,23	-0,02	0,05	0,32	0,26	0,48	0,34	0,38	0,80
	B	-0,23	**1,22**	-0,32	-0,31	0,08	-0,74	-0,26	0,60	-0,11	-0,48	-0,06	-0,54	0,02	0,01
Öğretmen (n=54)	Ç	-0,23	0,09	-0,39	-0,02	**-1,13**	0,11	-0,82	-0,59	0,31	0,07	0,46	0,20	-0,03	0,83
	B	-0,37	0,63	-0,50	-0,87	**1,35**	-0,79	0,49	0,38	-0,66	0,11	0,35	-0,41	0,13	**1,74**
Özel (n=57)	Ç	-0,69	-0,49	-0,11	0,05	-0,46	-0,24	-0,31	-0,46	0,24	0,15	0,26	0,32	0,29	0,87
	B	0,16	-0,15	-0,12	0,06	-0,04	-0,86	-0,61	-0,19	**1,13**	-0,70	0,04	-0,15	0,06	**1,16**
Diğer (n=24)	Ç	-0,14	-0,05	0,14	-0,22	-0,38	0,00	-0,74	-0,35	-0,06	-0,29	0,20	0,58	0,20	**1,17**
	B	**-1,01**	0,15	-0,89	-0,04	0,07	-0,78	0,36	0,71	-0,88	-0,35	-0,84	0,97	0,59	2,09

Ç = Çarpıklık; B = Basıklık.
Kİ = Kalite imajı; Pİ = Program imajı; Sİ = Spor imajı; GAİ = Genel görünüm ve altyapı imajı; SOİ = Sosyal ortam imajı; Eİ = Eğlence imajı; BBİ = Barınma-beslenme imajı; TÖİ = Toplam Örgütsel İmaj.
GY = Güçsüzlük Yabancılaşması; KY = Kuralsızlık Yabancılaşması; SY = Soyutlanmışlık Yabancılaşması; AY = Anlamsızlık Yabancılaşması; TY = Toplam Yabancılaşma.
OTE = Okul Terki Eğilimi

Yine Tablo 12'de öğrencilerin okul terki eğilimlerinin de öğretmen lisesi, özel lise ve diğer kategorilerinde normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türüne okul terki eğilimlerinde yapılan karşılaştırmalarda Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte/yüksekokullarına göre örgütsel imaj, yabancılaşma ve okul terki eğilimi puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte/yüksekokula göre örgütsel imaj, yabancılaşma ve okul terki eğilimi puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları

Fakülte/ YO		Örgütsel İmaj								Yabancılaşma					Terk
		Kİ	Pİ	Sİ	GAİ	SOİ	Eİ	BBİ	TÖİ	GY	KY	SY	AY	TY	OTE
Diş Hek. Fk. (n=47)	Ç	-0.32	-0.25	0.26	0.03	-0.45	-0.30	-0.16	0.09	0.35	0.16	0.11	0.11	0.39	0.54
	B	-0.20	-0.97	-0.69	-0.56	-0.32	-0.82	-0.68	-0.64	**1.08**	0.15	-0.11	-0.70	0.14	-0.59
Eczacılık Fk. (n=49)	Ç	-0.77	0.23	-0.22	-0.29	-0.34	-0.11	-0.41	-0.31	0.58	0.49	0.27	0.42	0.45	**1.17**
	B	0.89	0.74	-0.48	-0.26	-0.90	-0.95	-0.65	-0.60	0.03	-0.05	-0.61	-0.21	-0.15	**1.66**
Edebiyat Fk. (n=128)	Ç	0.14	0.43	0.10	0.49	-0.09	-0.06	0.26	0.46	0.34	0.17	0.30	0.27	0.06	**1.06**
	B	0.27	**1.83**	-0.34	-0.20	-0.18	**-1.03**	-0.40	**1.22**	0.35	-0.25	-0.35	-0.52	-0.17	**1.18**
Eğitim Fk. (n=152)	Ç	-0.40	-0.28	-0.23	-0.20	-0.92	-0.01	-0.37	-0.42	0.35	-0.09	0.57	0.11	0.40	**1.11**
	B	0.04	-0.32	0.17	-0.34	**1.13**	-0.72	-0.20	0.50	-0.08	-0.38	0.20	-0.65	0.20	**2.23**
Fen Fk. (n=43)	Ç	-0.50	**-1.08**	-0.53	-0.51	-0.39	-0.14	-0.70	-0.81	0.71	0.13	0.41	0.10	0.37	0.87
	B	-0.20	0.99	-0.70	-0.40	0.67	-0.65	-0.20	0.60	-0.12	-0.33	0.88	-0.35	-0.09	0.75
İkt. ve İdari Bilimler Fk. (n=112)	Ç	-0.09	-0.09	0.09	-0.02	-0.30	-0.09	-0.15	0.07	0.38	-0.11	0.37	0.13	0.31	0.56
	B	0.08	0.04	-0.51	-0.49	-0.04	**-1.04**	-0.69	0.50	0.23	-0.76	0.14	-0.63	0.19	-0.25
İlahiyat Fk. (n=52)	Ç	-0.23	-0.51	-0.64	-0.76	0.13	-0.50	-0.62	-0.33	0.16	0.02	0.06	0.33	-0.07	0.47
	B	0.16	**1.14**	-0.28	**1.07**	**1.10**	-0.18	0.23	**1.09**	-0.13	-0.63	-0.39	-0.40	0.25	-0.24
Kırkpınar Beden Eğt. ve Spor YO. (n=67)	Ç	-0.41	-0.47	0.52	0.25	-0.30	0.08	-0.23	-0.15	0.03	0.31	0.46	-0.25	0.12	0.62
	B	-0.13	0.29	-0.21	-0.08	0.00	-0.07	-0.47	-0.49	-0.17	-0.28	-0.09	-0.12	0.46	0.72
Mimarlık Fk. (n=50)	Ç	-0.09	-0.03	-0.49	0.63	-0.47	0.59	-0.08	-0.47	0.80	-0.06	0.47	0.16	0.60	0.64
	B	-0.39	-0.09	-0.72	0.60	-0.33	-0.06	-0.47	-0.18	0.78	0.56	0.35	-0.40	0.73	-0.09
Mühen. Fk. (n=79)	Ç	-0.30	-0.57	-0.16	-0.19	-0.72	-0.18	-0.33	-0.74	0.28	-0.06	0.25	0.19	0.21	0.87
	B	-0.30	**1.10**	-0.12	-0.77	0.36	-0.32	-0.70	0.94	0.05	-0.45	-0.24	-0.34	0.86	0.09
Sağlık Bil. Fk. (n=112)	Ç	**-1.12**	-0.07	-0.31	-0.06	-0.60	-0.23	-0.12	-0.57	0.55	0.09	0.31	0.16	0.10	0.76
	B	**2.19**	0.47	-0.60	-0.21	0.83	-0.14	-0.02	**1.05**	0.74	-0.50	0.22	-0.46	0.06	0.41
Tıp Fk. (n=20)	Ç	-0.42	-0.02	-0.11	0.10	0.67	0.58	-0.09	-0.17	-0.31	0.17	0.42	-0.42	-0.40	**1.66**
	B	**1.43**	-0.54	**-1.49**	**-1.11**	-0.15	-0.99	-0.24	-0.16	-0.83	0.32	-0.52	**-1.21**	0.17	**2.32**
Uyg. Bil. YO. (n=56)	Ç	**-1.67**	-0.29	-0.50	-0.04	-0.23	-0.32	0.26	-0.50	0.90	0.38	0.54	0.57	0.69	**1.26**
	B	**3.78**	0.06	0.71	-0.96	-0.49	-0.34	0.31	0.24	0.82	0.03	-0.22	-0.82	-0.23	0.47

Ç = Çarpıklık; B = Basıklık.
Kİ = Kalite imajı; Pİ = Program imajı; Sİ = Spor imajı; GAİ = Genel görünüm ve altyapı imajı; SOİ = Sosyal ortam imajı; Eİ = Eğlence imajı; BBİ = Barınma-beslenme imajı; TÖİ = Toplam Örgütsel İmaj.
GY = Güçsüzlük Yabancılaşması; KY = Kuralsızlık Yabancılaşması; SY = Soyutlanmışlık Yabancılaşması; AY = Anlamsızlık Yabancılaşması; TY = Toplam Yabancılaşma.
OTE = Okul Terki Eğilimi

Tablo 13'te görüldüğü gibi öğrenim görülen fakülte/yüksekokul değişkenine göre öğrencilerin barınma-beslenme imajı puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ve +1 değerleri arasında bulunmuştur. Bu nedenle bu boyuta ilişkin yapılan

karşılaştırmalarda ANOVA testi kullanılmıştır; diğerlerinde yapılan karşılaştırmalarda ise elde edilen katsayı değerleri -1 ve +1 dışında olduğu Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 13'te görüldüğü üzere öğrenim görülen fakülte/yüksekokul değişkenine göre öğrencilerin yabancılaşma ölçeğinin *güçsüzlük* ve *anlamsızlık* boyutlarından aldıkları puanların normal dağılım göstermediği bulunmuştur (Basıklık > 1); ancak yabancılaşma ölçeğinin diğer boyutlarında ve toplam puanlarda ise öğrenim görülen fakülte/yüksekokul değişkenine göre veriler normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle güçsüzlük ve anlamsızlık boyutu karşılaştırmalarında Kruskal-Wallis testi; diğer boyutlarda ve toplam puanlarda yapılan karşılaştırmalarda ise ANOVA testi kullanılmıştır.

Yine Tablo 13'te görüldüğü üzere öğrenim görülen fakülte/yüksekokul değişkenine göre öğrencilerin okul terki eğilimleri eczacılık, edebiyat, eğitim, tıp fakültelerinde ve uygulamalı bilimler yüksekokulunda normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte/yüksekokul değişkenine okul terki eğilimlerinde yapılan karşılaştırmalarda Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Ayrıca öğrencilerin örgütsel imaj, yabancılaşma ve okul terki eğilimi puanları arasındaki ilişkilerin incelenmesinde Pearson korelasyon analizi (Büyüköztürk, 2014; Field, 2009) ve yol analizi (Bayram, 2010; Byrne, 2001; Çokluk vd., 2012; Schumacker ve Lomax, 2004) için normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını tespit etmek için de gruplardan bağımsız olarak (tüm örneklem için) çarpıklık ve basıklık hesaplamaları yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin örgütsel imaj, yabancılaşma ve okul terki eğilimi puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları

Ölçekler	N	$\bar{X}$	*SS*	Çarpıklık	Basıklık
Kalite imajı	967	3.07	.73	-0.32	-0.10
Program imajı	967	2.87	.51	-0.21	0.81
Spor imajı	967	2.82	.86	-0.13	-0.34
Genel görünüm ve altyapı imajı	967	2.82	.80	-0.02	-0.40
Sosyal ortam imajı	967	3.17	.78	-0.41	0.12
Eğlence imajı	967	2.91	1.06	-0.06	-0.69
Barınma-beslenme imajı	967	2.79	.83	-0.19	-0.31
Toplam Örgütsel İmaj	*967*	*2.94*	*.56*	*-0.21*	*0.47*
Güçsüzlük	967	2.67	.74	0.39	0.12
Kuralsızlık	967	2.98	.86	0.06	-0.33
Soyutlanmışlık	967	2.63	.83	0.40	-0.03
Anlamsızlık	967	2.96	.96	0.16	-0.56
Toplam Yabancılaşma	*967*	*2.79*	*.62*	*0.22*	*0.09*
Okul Terki Eğilimi	*967*	*1.70*	*.67*	*0.85*	*0.50*

Tablo 14'te görüldüğü gibi tüm örneklem üzerinden elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre ölçeklerin tamamı normal dağılım göstermektedir. Bu sonuçlar, örgütsel imaj, yabancılaşma, okul terki eğilimi puanlarının Pearson korelasyon analizi (Büyüköztürk, 2014; Field, 2009) ve yol analizi (Bayram, 2010; Byrne, 2001; Çokluk vd., 2012; Schumacker ve Lomax, 2004) için gerekli olan normallik varsayımını karşıladığını göstermektedir.

Yol analizi sonuçlarının değerlendirilmesinde uyum indeksleri olarak Ki-Kare İyilik Uyum Testi (X^2), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Artırmalı Uyum İndeksi (IFI), Standardize Edilmiş Kalıntıların Ortalama Karekökü (SRMR), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) kullanılmıştır (Bayram, 2010; Byrne, 2001; Çokluk vd., 2012; Meydan ve Şeşen, 2011; Şimşek, 2007). Model uyumunun yeterliğine ilişkin değerlendirmelerde Tablo 15'te verilen kabul edilebilir ve/veya iyi uyum değerleri ölçüt olarak kullanılmıştır.

Tablo 15. Model uyum ölçütleri

İndeks	Uyum Düzeyi	Değer	Kaynak
X^2/sd	İyi/mükemmel	≤ 2	Bayram, 2010; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003
	Kabul edilebilir	≤ 5	Çokluk vd., 2012; Meydan ve Şeşen, 2011
GFI	İyi/mükemmel	≥ .95	Bayram, 2010; Çokluk vd., 2012; Şimşek, 2007
	Kabul edilebilir	≥ .85	Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel vd., 2003
NFI	İyi/mükemmel	≥ .95	Bayram, 2010; Byrne, 2001; Çokluk vd., 2012; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel vd., 2003; Schumacker ve Lomax, 2004; Şimşek, 2007.
	Kabul edilebilir	≥ .90	Bayram, 2010; Çokluk vd., 2012; Hooper vd., 2008; Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel vd., 2003; Şimşek, 2007.
IFI	İyi/mükemmel	≥ .95	Meydan ve Şeşen, 2011; Şimşek, 2007
	Kabul edilebilir	≥ .90	Meydan ve Şeşen, 2011; Şimşek, 2007
CFI	İyi/mükemmel	≥ .95	Byrne, 2001; Çokluk vd., 2012; Hooper vd., 2008; Hu ve Bentler, 1999; Şimşek, 2007
	Kabul edilebilir	≥ .90	Çokluk vd., 2012; Hooper vd., 2008; Şimşek, 2007
SRMR	İyi/mükemmel	≤ .05	Bayram, 2010; Byrne, 2001; Çokluk vd., 2012; Schermelleh-Engel vd., 2003; Şimşek, 2007
	Kabul edilebilir	≤ .10	Bayram, 2010; Schermelleh-Engel vd., 2003
RMSEA	İyi/mükemmel	≤ .05	Bayram, 2010; Byrne, 2001; Çokluk vd., 2012; MacCallum, Browne ve Sugawara, 1996; Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel vd., 2003; Schumacker ve Lomax, 2004; Şimşek, 2007
	Kabul edilebilir	≤ .10	MacCallum vd., 1996; Schermelleh-Engel vd., 2003

Yapılan analizlerin anlamlılık değerlendirmelerinde –Kruskal-Wallis testinin anlamlı çıktığı durumlarda farkın kaynağı için yapılan ikili karşılaştırmalarda Mann-Whitney *U* testi hariç olmak üzere– $p < .05$ esas alınmıştır. Kruskal-Wallis testinin anlamlı çıktığı durumlarda farkın kaynağı için yapılan Mann-Whitney *U* testlerinin anlamlılık değerlendirmelerinde ise Bonferroni düzeltmesi (.05 değerinin yapılacak karşılaştırma sayısına bölünmesi) yapılarak *p* değeri tespit edilmiş ve anlamlılık kararı için elde edilen bu değer kullanılmıştır (Field, 2009; Morgan vd., 2004).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma amaçları doğrultusunda yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara ve ilgili yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Öğrencilerin Örgütsel İmaj Algılarına İlişkin Bulgular

Tablo 16'da öncelikle öğrencilerin örgütsel imaj algılarına ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. Takip eden alt başlıklarda ise bağımsız değişkenler kapsamında örgütsel imaja ilişkin yapılan analizlere yer verilmiştir.

Tablo 16. Öğrencilerin üniversite imaj algılarına ilişkin puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

Ölçek	N	$\bar{X}$	*SS*
Kalite imajı	967	3.07	0.73
Program imajı	967	2.87	0.51
Spor imajı	967	2.82	0.86
Genel görünüm ve altyapı imajı	967	2.82	0.80
Sosyal ortam imajı	967	3.17	0.78
Eğlence imajı	967	2.91	1.06
Barınma-beslenme imajı	967	2.79	0.83
Toplam Örgütsel İmaj	967	2.94	0.56

Tablo 16'da görüldüğü üzere öğrencilerin üniversitelerine ilişkin imaj algıları puan ortalaması 2.94 (*SS*=0.56) olarak bulunmuştur. Alt boyutlara göre ise sosyal ortam imaj algıları 3.17 (*SS*=0.78) ile en yüksek ortalamaya sahip olup bunu kalite imajı ($\bar{X}$=3.07; *SS*=0.73), eğlence imajı ($\bar{X}$=2.91; *SS*=1.06), program imajı ($\bar{X}$=2.87; *SS*=0.51), spor imajı ($\bar{X}$=2.82; *SS*=0.86), genel görünüm ve altyapı imajı ($\bar{X}$=2.82; *SS*=0.80) ve barınma-beslenme imajı ($\bar{X}$=2.79; *SS*=0.83) takip etmektedir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin sosyal ortam ve kalite imaj boyutlarında diğerlerine göre daha olumlu algıya sahip oldukları; buna karşılık, barınma-beslenme imajı boyutunda ise en düşük imaj algısına sahip oldukları söylenebilir.

4.1.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel İmaj Algılarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin üniversite imaj algılarının kalite, program, spor, genel görünüm ve altyapı, sosyal ortam, eğlence, barınma-beslenme boyutlarında ve tüm ölçek puanları bakımından cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar *t* testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre üniversite imaj algılarına ilişkin *t* testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	*SS*	*t*	*sd*	*p*
Kalite imajı	Kadın	578	3.14	0.71	3.63	965	.000
	Erkek	389	2.97	0.76			
Program imajı	Kadın	578	2.92	0.47	3.36	965	.001
	Erkek	389	2.80	0.56			
Spor imajı	Kadın	578	2.91	0.81	3.86	965	.000
	Erkek	389	2.69	0.91			
Genel görünüm ve altyapı imajı	Kadın	578	2.81	0.76	-.41	965	.678
	Erkek	389	2.84	0.85			
Sosyal ortam imajı	Kadın	578	3.23	0.72	2.93	965	.003
	Erkek	389	3.08	0.85			
Eğlence imajı	Kadın	578	2.92	1.07	.49	965	.627
	Erkek	389	2.89	1.04			
Barınma-beslenme imajı	Kadın	578	2.82	0.81	1.53	965	.127
	Erkek	389	2.74	0.86			
Toplam Örgütsel İmaj	Kadın	578	2.98	0.53	3.04	965	.002
	Erkek	389	2.87	0.60			

Tablo 17'de görüldüğü gibi kadın öğrenciler ile erkek öğrencilerin genel görünüm ve alt yapı [$t_{(965)}$ = -.41, p > .05], eğlence [$t_{(965)}$ = .49, p > .05] ve barınma ve beslenme [$t_{(965)}$ = 1.53, p > .05] imaj algılarında anlamlı bir farklılık görülmez iken; kadın öğrencilerin kalite imaj algıları [$t_{(965)}$ = 3.63, p < .001], program imaj algıları [$t_{(965)}$ = 3.36, p < .01], spor imaj algıları [$t_{(965)}$ = 3.86, p < .001], sosyal ortam imaj algıları [$t_{(965)}$ = 2.93, p < .01] ve tüm ölçek üzerinden elde edilen puanlar üzerinden de [$t_{(965)}$ = 3.04, p < .01] örgütsel imaj algıları anlamlı düzeyde daha olumlu bulunmuştur.

Genel olarak cinsiyete göre bu çalışmada elde edilen bulgular kadın öğrenciler lehine farklılıklar bulan (Polat, 2011a; Taşlıyan vd., 2013; Taş vd., 2018; Uslu Çetin, 2016) ve cinsiyete göre herhangi bir farklılık tespit edemeyen araştırmalar (Cankurtaran ve Özbek, 2015; Karacabey, Özdere ve Bozkuş, 2016; Köybaşı vd., 2016; Küçüksüleymanoğlu, 2015; Öneren vd., 2015) ile uyuşmaktadır. Ancak erkekler lehine farklılıklar tespit eden araştırmalar (Dužević ve Časni, 2015; Koçak, 2014; Küçüksüleymanoğlu, 2015; Şişli ve Köse, 2013) ile örtüşmemektedir.

Araştırmasını üç farklı üniversitede gerçekleştiren Tezişçi (2013) ise Marmara üniversitesinde kalite imajı, sosyal ortam imajı, barınma-beslenme imajı ve genel örgütsel imaj algılarında kadınlar lehine; İstanbul üniversitesinde kalite, sosyal ortam, barınma-beslenme imaj algılarında kadınlar lehine, spor ve genel görünüm ve alt yapı imajlarında erkekler lehine anlamlı farklılıklar bulmuş, Boğaziçi üniversitesinde ise cinsiyete göre öğrencilerin imaj algılarında anlamlı farklılıklar bulamamıştır.

Bu araştırmada, kadın öğrencilerin kalite, program, spor ve sosyal ortam boyutlarında ve tüm ölçek üzerinden elde edilen puanlar üzerinden de örgütsel imaj algılarının anlamlı düzeyde daha olumlu bulunması; kadın öğrencilerin üniversiteye gelirken beklentilerinin daha düşük olması ve/veya kalite, program, spor ve sosyal ortam imaj algılarını olumlu yönde şekillendiren olanaklardan daha fazla yararlanmaları olabilir.

4.1.2. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Örgütsel İmaj Algılarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin üniversite imaj algılarının kalite, spor, genel görünüm ve altyapı, sosyal ortam, eğlence, barınma-beslenme boyutlarında ve tüm ölçek puanları bakımından yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar *t* testi sonuçları Tablo 18'de program imajına ilişkin yapılan Mann-Whitney *U* testi sonuçları da Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 18. Öğrencilerin yaşlarına göre üniversite imaj algılarına ilişkin *t* testi sonuçları

İmaj	Yaş	N	$\bar{X}$	*SS*	*t*	*sd*	*p*
Kalite imajı	20 ve altı	549	3.16	0.72	4.34	965	.000
	21 ve üstü	418	2.96	0.74			
Spor imajı	20 ve altı	549	2.89	0.86	2.90	965	.004
	21 ve üstü	418	2.73	0.85			
Genel görünüm ve altyapı imajı	20 ve altı	549	2.84	0.77	.97	965	.332
	21 ve üstü	418	2.79	0.83			
Sosyal ortam imajı	20 ve altı	549	3.24	0.74	3.20	965	.001
	21 ve üstü	418	3.08	0.82			
Eğlence imajı	20 ve altı	549	2.95	1.04	1.37	965	.170
	21 ve üstü	418	2.85	1.08			
Barınma-beslenme imajı	20 ve altı	549	2.86	0.80	2.99	965	.003
	21 ve üstü	418	2.70	0.87			
Toplam Örgütsel İmaj	20 ve altı	549	2.99	0.54	3.54	965	.000
	21 ve üstü	418	2.87	0.58			

Tablo 18'de görüldüğü gibi 20 yaş ve altındaki öğrenciler ile 21 yaş ve üstünde olan öğrencilerin genel görünüm ve alt yapı [$t_{(965)} = .97$, $p > .05$] ve eğlence [$t_{(965)} = 1.37$, $p > .05$] imaj algılarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak, 20 yaş ve altındaki öğrencilerin, 21 yaş ve üstünde olan öğrencilere göre kalite imaj algıları [$t_{(965)} = 4.34$, $p < .001$], spor imaj algıları [$t_{(965)} = 2.90$, $p < .01$], sosyal ortam imaj algıları [$t_{(965)} = 3.20$, $p < .01$], barınma-beslenme imaj algıları [$t_{(965)} = 2.99$, $p < .01$] ve tüm ölçek üzerinden elde edilen toplam örgütsel imaj algıları [$t_{(965)} = 3.54$, $p < .001$] anlamlı düzeyde daha olumlu bulunmuştur.

Tablo 19. Öğrencilerin yaşlarına göre program imaj algılarına ilişkin Mann-Whitney *U* testi sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*	*Z*	*p*
Program imajı	20 ve altı	549	499.77	274372.50	106084.50	-2.02	.044
	21 ve üstü	418	463.29	193655.50			

Tablo 19'da görüldüğü gibi 20 yaş ve altındaki öğrencilerin program imajı algıları 21 yaş ve üstünde olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha olumludur [$U = 106084.50$, $p < .05$].

Bu araştırma bulgusu yaş arttıkça öğrencilerin örgütsel imaj algılarının daha olumsuza doğru değiştiği yönünde diğer araştırma (Taşlıyan vd., 2013; Tezişçi, 2013) bulguları ile örtüşmekte; yaşa göre farklılık bulamayan araştırmalar (Belli vd., 2015; Öneren vd., 2015) ile uyuşmamaktadır.

Bu araştırmada, 20 yaş ve altındaki öğrencilerin kalite, program, spor, sosyal ortam ve barınma-beslenme boyutlarında ve tüm ölçek üzerinden elde edilen puanlar üzerinden de örgütsel imaj algılarının anlamlı düzeyde daha olumlu bulunması; bu gruptaki öğrencilerin üniversiteye gelirken beklentilerinin daha düşük olması ve/veya ilgili boyutlardaki imaj algılarını olumlu yönde şekillendiren olanaklardan daha fazla yararlanmaları olabilir. Ayrıca bu araştırmada sorgulanmamış olmakla birlikte, 21 yaş ve üstünde olan öğrencilerin ikinci üniversite deneyimi olma olasılığı da bu imaj algılarını olumsuz yönde etkilemiş olabilir.

4.1.3. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Örgütsel İmaj Algılarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin üniversite imaj algılarının kalite, program, spor, genel görünüm ve altyapı, sosyal ortam, eğlence, barınma-beslenme boyutlarında ve tüm ölçek puanları bakımından mezun oldukları lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizlerden elde edilen sonuçları Tablo 20 – 27'de verilmiştir.

Tablo 20. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre kalite imaj algılarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

İmaj	Mezun olunan lise türü	N	Sıra Ortalaması	X^2	*sd*	*p*
Kalite imajı	Anadolu/Genel	560	479.53	3.21	6	.782
	Fen	60	522.55			
	İmam Hatip	77	473.84			
	Mesleki ve Teknik	135	484.65			
	Öğretmen	54	452.72			
	Özel	57	509.74			
	Diğer	24	530.13			

Tablo 20'de görüldüğü üzere öğrencilerin kalite imaj algıları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$X^2_{(6)} = 3.21$, $p > .05$].

Tablo 21. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre program imaj algılarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

İmaj	Mezun olunan lise türü	N	Sıra Ortalaması	X^2	*sd*	*p*
Program imajı	Anadolu/Genel	560	477.33	5.31	6	.505
	Fen	60	500.98			
	İmam Hatip	77	503.95			
	Mesleki ve Teknik	135	508.62			
	Öğretmen	54	429.27			
	Özel	57	472.66			
	Diğer	24	544.69			

Tablo 21'de görüldüğü üzere öğrencilerin program imaj algıları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$X^2_{(6)} = 5.31$, $p > .05$].

Tablo 22. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre spor imaj algılarına ilişkin ANOVA sonuçları

İmaj	Lise Türü	N	$\bar{X}$	*SS*	VK	KT	KO	$F(6, 960)$	*p*
Spor imajı	Anadolu /Genel	560	2.81	.86	GA	2.99	0.50	0.67	.670
	Fen	60	2.81	.96	Gİ	709.33	0.74		
	İmam Hatip	77	2.79	.81					
	Mesleki ve Teknik	135	2.85	.92					
	Öğretmen	54	2.72	.84					
	Özel	57	2.84	.74					
	Diğer	24	3.12	.69					

Tablo 22'de görüldüğü üzere öğrencilerin spor imaj algıları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(6, 960)} = 0.67$, $p > .05$].

Tablo 23. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre genel görünüm ve altyapı imaj algılarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

İmaj	Mezun olunan lise türü	N	Sıra Ortalaması	X^2	*sd*	*p*
Genel görünüm ve altyapı imajı	Anadolu/Genel	560	473.33	10.70	6	.098
	Fen	60	429.48			
	İmam Hatip	77	513.60			
	Mesleki ve Teknik	135	504.57			
	Öğretmen	54	476.47			
	Özel	57	508.49			
	Diğer	24	617.46			

Tablo 23'te görüldüğü üzere öğrencilerin genel görünüm ve altyapı imaj algıları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$X^2_{(6)} = 10.70$, $p > .05$].

Tablo 24. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre sosyal ortam imaj algılarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

İmaj	Mezun olunan lise türü	N	Sıra Ortalaması	X^2	*sd*	*p*
Sosyal ortam imajı	Anadolu /Genel	560	492.72	3.01	6	.807
	Fen	60	497.58			
	İmam Hatip	77	440.40			
	Mesleki ve Teknik	135	469.70			
	Öğretmen	54	486.97			
	Özel	57	475.15			
	Diğer	24	481.25			

Tablo 24'te görüldüğü üzere öğrencilerin sosyal ortam imaj algıları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$X^2_{(6)} = 3.01$, $p > .05$].

Tablo 25. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre eğlence imaj algılarına ilişkin ANOVA sonuçları

İmaj	Lise Türü	N	$\bar{X}$	*SS*	VK	KT	KO	$F(6, 960)$	*p*
Eğlence imajı	Anadolu/Genel	560	2.87	1.02	GA	10.83	1.80	1.62	.139
	Fen	60	2.79	1.15	Gİ	1070.55	1.12		
	İmam Hatip	77	3.09	1.04					
	Mesleki ve Teknik	135	3.01	1.15					
	Öğretmen	54	2.72	1.12					
	Özel	57	2.92	1.06					
	Diğer	24	3.29	.92					

Tablo 25'te görüldüğü üzere öğrencilerin eğlence imaj algıları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(6, 960)} = 1.62$, $p > .05$].

Tablo 26. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre barınma-beslenme imaj algılarına ilişkin ANOVA sonuçları

İmaj	Lise Türü	N	$\bar{X}$	*SS*	VK	KT	KO	$F(6, 960)$	*p*
Barınma-beslenme imajı	Anadolu/Genel	560	2.76	.83	GA	3.77	0.63	0.90	.492
	Fen	60	2.83	.88	Gİ	668.05	0.70		
	İmam Hatip	77	2.79	.79					
	Mesleki ve Teknik	135	2.75	.91					
	Öğretmen	54	2.93	.77					
	Özel	57	2.97	.71					
	Diğer	24	2.88	.88					

Tablo 26'da görüldüğü üzere öğrencilerin barınma-beslenme imaj algıları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(6, 960)} = 0.90$, $p > .05$].

Tablo 27. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre toplam örgütsel imaj algılarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

İmaj	Mezun olunan lise türü	N	Sıra Ortalaması	X^2	*sd*	*p*
Örgütsel İmaj Ölçeği Toplam	Anadolu/Genel	560	475.81	4.00	6	.676
	Fen	60	488.89			
	İmam Hatip	77	491.57			
	Mesleki ve Teknik	135	493.11			
	Öğretmen	54	464.31			
	Özel	57	507.11			
	Diğer	24	576.71			

Tablo 27'de görüldüğü üzere öğrencilerin örgütsel imaj ölçeğinin genelinden aldıkları puanlar mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$X^2_{(6)} = 4.00$, $p > .05$].

Bu araştırma bulguları, öğrencilerin örgütsel imaj algılarında mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılıklar tespit edemeyen Öneren vd.'nin (2015) araştırma bulgularını desteklemektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin örgütsel imaj ölçeğinin genelinden aldıkları puanlara göre ve boyutlar bakımında mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık bulunamaması, öğrencilerin mezun oldukları liselerin zihinlerinde bir üniversite imajı oluşturmakla birlikte imaj algılarını farklılaştıracak derecede etki göstermemiş olmasıyla açıklanabilir.

4.1.4. Öğrencilerin Öğrenim Görmekte Oldukları Fakülte/Yüksekokul Türüne Göre Örgütsel İmaj Algılarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin üniversite imaj algılarının kalite, program, spor, genel görünüm ve altyapı, sosyal ortam, eğlence, barınma-beslenme boyutlarında ve tüm ölçek puanları bakımından öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 28 – 35'te verilmiştir.

Tablo 28. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre kalite imaj algılarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

İmaj	Fakülte/Yüksekokul	N	Sıra Ortalaması	X^2	*sd*	*p*
Kalite imajı	Diş Hekimliği Fakültesi	47	413.48	157.73	12	.000
	Eczacılık Fakültesi	49	548.95			
	Edebiyat Fakültesi	128	448.50			
	Eğitim Fakültesi	152	452.14			
	Fen Fakültesi	43	471.81			
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	112	408.47			
	İlahiyat Fakültesi	52	463.55			
	Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	67	446.42			
	Mimarlık Fakültesi	50	277.13			
	Mühendislik Fakültesi	79	407.30			
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	112	673.83			
	Tıp Fakültesi	20	620.83			
	Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu	56	742.71			

Tablo 28'de görüldüğü üzere öğrencilerin kalite imaj algıları öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(12)} = 157.73$, $p < .001$].

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar arasında 0.05 anlamlılık düzeyinin karşılaştırma sayısına (78) bölünmesi yoluyla elde edilen $p < .00064$ anlamlılık düzeyinde Mann-Whitney *U* testi ile yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre; Mimarlık Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin kalite imaj algıları Eczacılık (*U*=484), Edebiyat (*U*=2037), Eğitim (*U*=2352.50), İlahiyat (*U*=762.50), Sağlık Bilimleri (*U*=717) ve Tıp (*U*=125) fakültelerinde, Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (*U*=956) ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu'nda (*U*=270) öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde ($p < .00064$) daha düşük bulunmuştur. Ayrıca, Diş Hekimliği (*U*=1251), Edebiyat (*U*=3885), Eğitim (*U*=4546), Fen (*U*=1479), İktisadi ve İdari Bilimler (*U*=2846),

İlahiyat (*U*=1571), Mühendislik (*U*=2049.50) fakültelerinde ve Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda (*U*=1781.50) öğrenim gören öğrencilerin Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden; Diş Hekimliği (*U*=466.50), Eczacılık (*U*=683.50), Edebiyat (*U*=1491.50), Eğitim (*U*=1699), Fen (*U*=579), İktisadi ve İdari Bilimler (*U*=1029.50), İlahiyat (*U*=587.50), Mühendislik (*U*=777) fakültelerinde ve Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda (*U*=612.50) öğrenim gören öğrencilerin kalite imaj algıları Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde ($p < .00064$) daha düşük bulunmuştur.

Tablo 29. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre program imaj algılarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

İmaj	Fakülte/Yüksekokul	N	Sıra Ortalaması	X^2	*sd*	*p*
Program imajı	Diş Hekimliği Fakültesi	47	341.60	89.34	12	.000
	Eczacılık Fakültesi	49	538.08			
	Edebiyat Fakültesi	128	453.99			
	Eğitim Fakültesi	152	475.74			
	Fen Fakültesi	43	452.57			
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	112	415.64			
	İlahiyat Fakültesi	52	492.17			
	Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	67	503.71			
	Mimarlık Fakültesi	50	315.35			
	Mühendislik Fakültesi	79	481.41			
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	112	599.75			
	Tıp Fakültesi	20	542.10			
	Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu	56	678.88			

Tablo 29'da görüldüğü üzere öğrencilerin program imaj algıları öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(12)} = 89.34$, $p < .001$].

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar arasında 0.05 anlamlılık düzeyinin karşılaştırma sayısına (78) bölünmesi yoluyla elde edilen $p < .00064$ anlamlılık düzeyinde Mann-Whitney *U* testi ile yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre; Diş Hekimliği Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin program

imaj algıları Eczacılık Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden (*U*=667); Mimarlık Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin program imaj algıları Eczacılık (*U*=639), Eğitim (*U*=2418), Sağlık Bilimleri (*U*=1242.50) fakültelerinde, Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (*U*=1022) ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda (*U*=430) öğrenim gören öğrencilerden; Diş Hekimliği (*U*=1287), Edebiyat (*U*=5088), Eğitim (*U*=6201.50), İktisadi ve İdari Bilimler (*U*=3924) fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden; Diş Hekimliği (*U*=451.50), Edebiyat (*U*=1990.50), Eğitim (*U*=2322.50), Fen (*U*=653), İktisadi ve İdari Bilimler (*U*=1482), İlahiyat (*U*=891.50), Mühendislik (*U*=1312) fakültelerinde ve Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda (*U*=1152.50), öğrenim gören öğrencilerin de Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde ($p < .00064$) daha düşük bulunmuştur.

Tablo 30. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre spor imaj algılarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

İmaj	Fakülte/Yüksekokul	N	Sıra Ortalaması	X^2	*sd*	*p*
Spor imajı	Diş Hekimliği Fakültesi	47	442.89	52.91	12	.000
	Eczacılık Fakültesi	49	500.16			
	Edebiyat Fakültesi	128	473.61			
	Eğitim Fakültesi	152	510.75			
	Fen Fakültesi	43	438.23			
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	112	427.28			
	İlahiyat Fakültesi	52	468.21			
	Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	67	412.59			
	Mimarlık Fakültesi	50	334.80			
	Mühendislik Fakültesi	79	506.71			
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	112	559.83			
	Tıp Fakültesi	20	558.80			
	Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu	56	627.00			

Tablo 30'da görüldüğü üzere öğrencilerin spor imaj algıları öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(12)} = 52.91$, $p < .001$].

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar arasında 0.05 anlamlılık düzeyinin karşılaştırma sayısına (78) bölünmesi yoluyla elde edilen $p <$ .00064 anlamlılık düzeyinde Mann-Whitney *U* testi ile yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre; Mimarlık Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin spor imaj algıları Eğitim (*U*=2330), Sağlık Bilimleri (*U*=1495) fakültelerinde ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda (*U*=535.50) öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde ($p <$ .00064) daha düşük bulunmuştur. Ayrıca, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin Sağlık Bilimleri Fakültesinde (*U*=4597.50) ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda (*U*=1889) öğrenim gören öğrencilerden; Diş Hekimliği Fakültesinde (*U*=789.50) ve Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda (*U*=1081.50) öğrenim gören öğrencilerin de spor imaj algıları Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde ($p <$ .00064) daha düşük bulunmuştur.

Tablo 31. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre genel görünüm ve altyapı imaj algılarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

İmaj	Fakülte/Yüksekokul	N	Sıra Ortalaması	X^2	*sd*	*p*
Genel görünüm ve altyapı imajı	Diş Hekimliği Fakültesi	47	418.65	62.71	12	.000
	Eczacılık Fakültesi	49	573.88			
	Edebiyat Fakültesi	128	441.01			
	Eğitim Fakültesi	152	509.89			
	Fen Fakültesi	43	460.51			
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	112	474.07			
	İlahiyat Fakültesi	52	550.51			
	Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	67	474.71			
	Mimarlık Fakültesi	50	253.05			
	Mühendislik Fakültesi	79	467.41			
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	112	551.78			
	Tıp Fakültesi	20	469.48			
	Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu	56	574.69			

Tablo 31'de görüldüğü üzere öğrencilerin göre genel görünüm ve altyapı imaj algıları öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(12)} = 62.71$, $p < .001$].

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar arasında 0.05 anlamlılık düzeyinin karşılaştırma sayısına (78) bölünmesi yoluyla elde edilen $p < .00064$ anlamlılık düzeyinde Mann-Whitney *U* testi ile yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre; Mimarlık Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin genel görünüm ve altyapı imaj algıları Eczacılık (*U*=450), Edebiyat (*U*=2021), Eğitim (*U*=1713.50), Fen (*U*=611), İktisadi ve İdari Bilimler (*U*=1579.50), İlahiyat (*U*=452), Mühendislik (*U*=1158.50), Sağlık Bilimleri (*U*=1086), Tıp (*U*=212) fakültelerinde, Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda (*U*=827.50) ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda (*U*=497) öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde ($p < .00064$) daha düşük bulunmuştur.

Tablo 32. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre sosyal ortam imaj algılarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

İmaj	Fakülte/Yüksekokul	N	Sıra Ortalaması	X^2	*sd*	*p*
Sosyal ortam imajı	Diş Hekimliği Fakültesi	47	422.60	73.62	12	.000
	Eczacılık Fakültesi	49	593.53			
	Edebiyat Fakültesi	128	437.60			
	Eğitim Fakültesi	152	517.71			
	Fen Fakültesi	43	476.01			
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	112	473.94			
	İlahiyat Fakültesi	52	380.44			
	Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	67	433.81			
	Mimarlık Fakültesi	50	418.59			
	Mühendislik Fakültesi	79	440.17			
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	112	535.51			
	Tıp Fakültesi	20	346.25			
	Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu	56	703.13			

Tablo 32'de görüldüğü üzere öğrencilerin sosyal ortam imaj algıları öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(12)} = 73.62$, $p < .001$].

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar arasında 0.05 anlamlılık düzeyinin karşılaştırma sayısına (78) bölünmesi yoluyla elde edilen $p < .00064$ anlamlılık düzeyinde Mann-Whitney *U* testi ile yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre; İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal ortam imaj algıları Eczacılık (*U*=742) ve Eğitim (*U*=2711) fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde ($p < .00064$) daha düşük bulunmuştur. Ayrıca, Diş Hekimliği (*U*=564.50), Edebiyat (*U*=1753), Eğitim (*U*=2426), Fen (*U*=629.50), İktisadi ve İdari Bilimler (*U*=1687), İlahiyat (*U*=521.50), Mimarlık (*U*=588.50), Mühendislik (*U*=1014), Sağlık Bilimleri (*U*=1996.50), Tıp (*U*=170.50) fakültelerinde ve Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda (*U*=848.50) öğrenim gören öğrencilerin de sosyal ortam imaj algıları Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde ($p < .00064$) daha düşük bulunmuştur.

Tablo 33. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre eğlence imaj algılarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

İmaj	Fakülte/Yüksekokul	N	Sıra Ortalaması	X^2	*sd*	*p*
Eğlence imajı	Diş Hekimliği Fakültesi	47	440.44	36.76	12	.000
	Eczacılık Fakültesi	49	502.82			
	Edebiyat Fakültesi	128	507.59			
	Eğitim Fakültesi	152	469.38			
	Fen Fakültesi	43	462.79			
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	112	455.83			
	İlahiyat Fakültesi	52	556.66			
	Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	67	493.28			
	Mimarlık Fakültesi	50	328.13			
	Mühendislik Fakültesi	79	493.39			
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	112	496.00			
	Tıp Fakültesi	20	417.08			
	Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu	56	609.75			

Tablo 33'te görüldüğü üzere öğrencilerin eğlence imaj algıları öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(12)} = 36.76$, $p < .001$].

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar arasında 0.05 anlamlılık düzeyinin karşılaştırma sayısına (78) bölünmesi yoluyla elde edilen $p < .00064$ anlamlılık düzeyinde Mann-Whitney *U* testi ile yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre; Mimarlık Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin eğlence imaj algıları Edebiyat (*U*=2141.50), İlahiyat (*U*=710), Mühendislik (*U*=1264.50), Sağlık Bilimleri (*U*=1712.50) fakültelerinde, Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (*U*=1042) ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda (*U*=630.50) öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde ($p < .00064$) daha düşük bulunmuştur.

Tablo 34. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre barınma-beslenme imaj algılarına ilişkin ANOVA sonuçları

İmaj	Fakülte/Yüksekokul	N	$\bar{X}$	*SS*	VK	KT	KO	*F*(12, 954)	*p*
	Diş Hekimliği Fakültesi	47	2.67	.78	GA	12.63	1.05	1.52	.110
	Eczacılık Fakültesi	49	2.95	.77	Gİ	659.19	0.69		
	Edebiyat Fakültesi	128	2.66	1.04					
	Eğitim Fakültesi	152	2.80	.79					
	Fen Fakültesi	43	2.90	.88					
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	112	2.71	.85					
Barınma-beslenme imajı	İlahiyat Fakültesi	52	2.92	.76					
	Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	67	2.71	.81					
	Mimarlık Fakültesi	50	2.63	.80					
	Mühendislik Fakültesi	79	2.76	.83					
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	112	2.89	.80					
	Tıp Fakültesi	20	2.97	.45					
	Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu	56	3.02	.68					

Tablo 34'te görüldüğü üzere öğrencilerin barınma-beslenme imaj algıları öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(12, 954)} = 1.52$, $p > .05$].

Tablo 35. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre toplam örgütsel imaj algılarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

İmaj	Fakülte/Yüksekokul	N	Sıra Ortalaması	X^2	*sd*	*p*
Örgütsel İmaj Ölçeği Toplam	Diş Hekimliği Fakültesi	47	383.40	113.40	12	.000
	Eczacılık Fakültesi	49	568.99			
	Edebiyat Fakültesi	128	440.76			
	Eğitim Fakültesi	152	484.41			
	Fen Fakültesi	43	467.16			
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	112	420.49			
	İlahiyat Fakültesi	52	488.98			
	Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	67	453.22			
	Mimarlık Fakültesi	50	272.25			
	Mühendislik Fakültesi	79	455.74			
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	112	614.71			
	Tıp Fakültesi	20	530.45			
	Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu	56	714.87			

Tablo 35'te görüldüğü üzere öğrencilerin toplam örgütsel imaj algıları öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(12)} = 113.40$, $p < .001$].

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar arasında 0.05 anlamlılık düzeyinin karşılaştırma sayısına (78) bölünmesi yoluyla elde edilen $p < .00064$ anlamlılık düzeyinde Mann-Whitney *U* testi ile yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre; Mimarlık Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin genel ölçek üzerinden hesaplanan üniversite imaj algıları Eczacılık (*U*=506.50), Edebiyat (*U*=2117.50), Eğitim (*U*=2001.50), İlahiyat (*U*=670), Mühendislik (*U*=1216.50), Sağlık Bilimleri (*U*=920.50), Tıp (*U*=189) fakültelerinde, Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (*U*=978) ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda (*U*=267.50) öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde ($p < .00064$) daha düşük bulunmuştur. Ayrıca, Diş Hekimliği (*U*=1420.50), Edebiyat (*U*=4743.50), Eğitim (*U*=6052.50), İktisadi ve İdari Bilimler(*U*=3773.50), Mühendislik (*U*=2946.50) fakültelerinde ve

Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda (*U*=2444.50) öğrenim gören öğrencilerin üniversite imaj algıları Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden; Diş Hekimliği (*U*=469.50), Edebiyat (*U*=1707.50), Eğitim (*U*=2068.50), Fen (*U*=614), İktisadi ve İdari Bilimler (*U*=1233.50), İlahiyat (*U*=718.50), Mühendislik (*U*=1017) fakültelerinde ve Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda (*U*=795.50) öğrenim gören öğrencilerin üniversite imaj algıları Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde ($p < .00064$) daha düşük bulunmuştur.

Bu araştırma bulgusu çeşitli araştırma bulgularını desteklemektedir. Yapılan farklı araştırmalarda (Karacabey, Özdere ve Bozkuş, 2016; Koçak, 2014; Öneren vd., 2015; Polat, 2011a; Taşlıyan vd., 2013; Uslu Çetin, 2016) da fakülte değişkeninin öğrencilerin imaj algılarını etkileyen önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmada, öğrencilerin kalite, program, spor, genel görünüm ve altyapı, sosyal ortam, eğlence boyutlarında ve tüm ölçek üzerinden elde edilen puanlar üzerinden fakülte/yüksekokullara göre anlamlı bir farklılık göstermesinin, ancak barınma-beslenme boyutunda anlamlı farklılık bulunmamasının birçok nedeni olabilir. Örneğin, araştırmanın uygulandığı fakülte/yüksekokulların lokasyonlarının farklı olması öğrencilerin imaj algılarında farklılaşmaya neden olmuş olabilir. Araştırmanın uygulandığı fakülte ve yüksekokullar düşünüldüğünde Mimarlık ve Eğitim Fakülteleri ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunun her biri ayrı yerleşkede diğer tüm fakülteler ve Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ise aynı yerleşkede yer almaktadır. Mimarlık fakültesi yerleşke olarak merkez yerleşkeye en uzak fakültedir. Mimarlık fakültesi öğrencilerinin imaj algılarının genel olarak anlamlı düzeyde daha düşük bulunmasının nedenlerinden biri bu durum olabilir. Merkez yerleşkede sunulan olanaklar diğer fakültelerin imaj algılarını olumlu etkilemiş olabilir.

Mimarlık Fakültesi öğrencilerinin genel görünüm ve altyapı imaj algılarının genel olarak daha düşük çıkması aldıkları eğitim ile ilgili açıklanabilir. Bu öğrenciler bu boyuttaki maddeleri aldıkları eğitimin etkisinde değerlendirmiş olabilir bu da düşük değerlendirme ile sonuçlanmış olabilir.

Barınma-beslenme imajı boyutunda anlamlı farklılık bulunmaması ise öğrencilerin kaldıkları yurtların benzer standartlarda olması, fakülte/yüksekokullardaki beslenme hizmetlerinin benzer standartlarda olması ile açıklanabilir. Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu ve Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin genel olarak olumlu imaj algılarına sahip olmaları ise bu yüksekokul ve fakültenin diğerlerine göre daha fazla disiplinler arası bir özellik göstermesi ve/veya öğrencilerinin olumlu imaj algısını oluşturan üniversitenin olanaklarından daha fazla yararlanmaları olabilir.

4.2. Öğrencilerin Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 36'da öncelikle öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere verilmiştir. Takip eden alt başlıklarda ise bağımsız değişkenler kapsamında öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin yapılan analizlere yer verilmiştir.

Tablo 36. Öğrencilerin yabancılaşma puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

Ölçek	N	$\bar{X}$	*SS*
Güçsüzlük	967	2.67	0.74
Kuralsızlık	967	2.98	0.86
Soyutlanmışlık	967	2.63	0.83
Anlamsızlık	967	2.96	0.96
Toplam Yabancılaşma	967	2.79	0.62

Tablo 36'da görüldüğü üzere öğrencilerin toplam yabancılaşma puan ortalaması 2.67 (*SS*=0.74) olarak bulunmuştur. Alt boyutlara göre ise en yüksek kuralsızlık boyutunda ($\bar{X}$=2.98; *SS*=0.86) yabancılaşma yaşamaktadırlar. Kuralsızlık boyutunu; anlamsızlık ($\bar{X}$=2.96; *SS*=0.96), güçsüzlük ($\bar{X}$=2.67; *SS*=0.74) ve soyutlanmışlık ($\bar{X}$=2.63; *SS*=0.83) takip etmektedir. Bu bulguya göre, öğrencilerin en fazla kuralsızlık, en az ise soyutlanmışlık boyutunda yabancılaşma yaşadıkları söylenebilir.

4.2.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık, anlamsızlık boyutlarında ve toplam yabancılaşma düzeyleri bakımından cinsiyetlerine göre farklılaşma olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar *t* testi sonuçları Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yabancılaşma düzeylerine ilişkin *t* testi sonuçları

Yabancılaşma	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	*SS*	*t*	*sd*	*p*
Güçsüzlük	Kadın	578	2.57	0.67	-5.21	965	.000
	Erkek	389	2.82	0.81			
Kuralsızlık	Kadın	578	2.94	0.86	-1.54	965	.124
	Erkek	389	3.03	0.86			
Soyutlanmışlık	Kadın	578	2.63	0.81	.41	965	.683
	Erkek	389	2.61	0.87			
Anlamsızlık	Kadın	578	2.85	0.95	-4.21	965	.000
	Erkek	389	3.11	0.96			
Toplam Yabancılaşma	Kadın	578	2.74	0.61	-3.55	965	.000
	Erkek	389	2.88	0.64			

Tablo 37'de görüldüğü gibi kadın öğrenciler ile erkek öğrencilerin kuralsızlık [$t_{(965)}$ = -1.54, p > .05] ve soyutlanmışlık [$t_{(965)}$ = .41, p > .05] boyutlarında yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmez iken; erkek öğrencilerin güçsüzlük [$t_{(965)}$ = -5.21, p < .001], anlamsızlık [$t_{(965)}$ = -4.21, p < .001] ve toplam yabancılaşma düzeyleri [$t_{(965)}$ = -3.55, p < .001] anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Bu araştırma bulguları önceki araştırma bulgularını desteklemektedir. Örneğin Atila (2019), Çağlar (2013a) ve Uslu (2018) genel olarak erkeklerin kadınlara göre daha fazla yabancılaşma yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Tümkaya (2016) yabancılaşmanın ölçülen tüm boyutlarında (güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanma ve anlamsızlık) erkeklerin, kadınlara göre, daha fazla yabancılaşma yaşadıklarını belirlemiştir. Kaya ve Tümkaya (2017) anlamsızlık ve Certel vd. (2018) de güçsüzlük

boyutunda erkeklerin kadınlara göre anlamlı düzeyde daha fazla yabancılaşma yaşadıklarını bulmuşlardır. Ataş (2012), kadın ve erkek öğrencilerin sosyal uzaklık yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulamamışken, genel yabancılaşma düzeylerinde, anlamsızlık ve güçsüzlük düzeylerinde erkeklerin daha fazla yabancılaşma yaşadıklarını tespit etmiştir. Şimşek ve Ataş Akdemir (2015), erkeklerin kadınlara göre hem genel olarak hem de ölçülen tüm boyutlarda (anlamsızlık, güçsüzlük ve sosyal uzaklık) anlamlı düzeyde daha fazla yabancılaşma yaşadığını bulmuştur. Çağlar (2013b) ise soyutlanmışlık boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık bulamamış; ancak, güçsüzlük, kuralsızlık, anlamsızlık boyutlarında ve toplam yabancılaşma puanlarında erkeklerin kadınlara göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları tespit etmiştir. Diğer taraftan bazı araştırmalarda öğrencilerin cinsiyetlerine göre yabancılaşma düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunamamıştır (Boz, 2020; Çelik ve Babaoğlan, 2017; Öksüz ve Baba Öztürk, 2017; Özaydınlık vd., 2016).

Bu araştırmada, kadın ve erkek öğrencilerin güçsüzlük, anlamsızlık ve toplam yabancılaşma düzeylerinin farklı bulunması kişisel özelliklerinin farklı olması ile açıklanabilir. Kadınların üniversitede edindikleri bilgi ve becerileri daha yararlı olarak yorumlaması ve/veya öğrenmeye ilişkin olumlu bakış açısına sahip olmaları daha olumlu bakış açısı geliştirip daha az yabancılaşma yaşamalarını sağlamış olabilir. Ayrıca, erkek öğrencilerin daha olumsuz örgütsel imaj algısına sahip olmaları daha fazla yabancılaşma yaşamalarına yol açmış olabilir.

4.2.2. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık, anlamsızlık boyutlarında ve toplam yabancılaşma düzeyleri bakımından yaşlarına göre farklılaşma olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar *t* testi sonuçları Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38. Öğrencilerin yaşlarına göre yabancılaşma düzeylerine ilişkin *t* testi sonuçları

Yabancılaşma	Yaş	N	$\bar{X}$	*SS*	*t*	*sd*	*p*
Güçsüzlük	20 ve altı	549	2.57	0.69	-4.82	965	.000
	21 ve üstü	418	2.80	0.79			
Kuralsızlık	20 ve altı	549	2.93	0.84	-2.10	965	.036
	21 ve üstü	418	3.04	0.89			
Soyutlanmışlık	20 ve altı	549	2.57	0.84	-2.22	965	.027
	21 ve üstü	418	2.69	0.82			
Anlamsızlık	20 ve altı	549	2.91	0.96	-1.54	965	.124
	21 ve üstü	418	3.01	0.97			
Toplam Yabancılaşma	20 ve altı	549	2.73	0.60	-3.67	965	.000
	21 ve üstü	418	2.88	0.64			

Tablo 38'de görüldüğü gibi 20 yaş ve altı öğrenciler ile 21 yaş ve üstü öğrencilerin anlamsızlık boyutunda yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmez iken [$t_{(965)}$ = -1.54, p >.05]; 21 yaş ve üstü öğrencilerin güçsüzlük [$t_{(965)}$ = -4.82, p < .001], kuralsızlık [$t_{(965)}$ = -2.10, p < .05], soyutlanmışlık [$t_{(965)}$ = -2.22, p < .05] ve toplam yabancılaşma düzeyleri [$t_{(965)}$ = -3.67, p < .001] anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmasında Ataş (2012) ise öğrencilerin yaşları bakımından sosyal uzaklık yabancılaşma düzeylerinde anlamlı farklılık bulamamış; ancak, genel olarak ve anlamsızlık ve güçsüzlük boyutlarında yaşları 22-26 olanların 17-21 olanlara göre daha fazla yabancılaşma yaşadıklarını tespit etmiştir. Buna karşılık Holian (1972) anlamsızlık ile yaş arasında ve üniversitede bulunduğu yıl ile araçsallık arasında negatif anlamlı korelasyonlar bulurken; Çelik ve Babaoğlan (2017) öğrencilerin yaşlarına göre yabancılaşma düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Bu araştırmada 21 yaş ve üstü öğrencilerin güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık ve toplam yabancılaşma düzeylerinin anlamlı düzeyde daha yüksek bulunması; bu gruptaki öğrencilerin daha çok üniversiteden sonraki iş yaşamına ya da iş bulma kaygısına odaklanmış olabilirler bu da onların daha çok yabancılaşmalarına

yol açabilir. Ayrıca, 21 yaş ve üstü öğrencilerin daha olumsuz örgütsel imaj algılarına sahip olmaları da daha çok yabancılaşma yaşamalarına neden olmuş olabilir.

4.2.3. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık, anlamsızlık boyutlarında ve toplam yabancılaşma düzeylerinde mezun oldukları lise türüne göre farklılaşma olup olmadığına ilişkin yapılan analizlerden elde edilen sonuçları Tablo 39 – 43'te verilmiştir.

Tablo 39. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre güçsüzlük boyutunda yabancılaşma düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Yabancılaşma	Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	X^2	*sd*	*p*
	Anadolu /Genel	560	485.75	1.73	6	.943
	Fen	60	467.66			
	İmam Hatip	77	492.36			
Güçsüzlük	Mesleki ve Teknik	135	475.43			
	Öğretmen	54	497.45			
	Özel	57	503.12			
	Diğer	24	429.81			

Tablo 39'da görüldüğü üzere öğrencilerin güçsüzlük boyutunda yabancılaşma düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$X^2_{(6)} = 1.73$, $p > .05$].

Tablo 40. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre kuralsızlık boyutunda yabancılaşma düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Yabancılaşma	Lise Türü	N	$\bar{X}$	*SS*	VK	KT	KO	*F*(6, 960)	*p*
Kuralsızlık	Anadolu/Genel	560	3.03	.84	GA	7.48	1.25	1.69	.120
	Fen	60	3.00	.84	Gİ	706.98	0.74		
	İmam Hatip	77	2.88	.93					
	Mesleki ve Teknik	135	2.80	.95					
	Öğretmen	54	3.05	.80					
	Özel	57	2.94	.83					
	Diğer	24	2.89	.73					

Tablo 40'ta görüldüğü gibi öğrencilerin kuralsızlık boyutunda yabancılaşma düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(6, 960)} = 1.69$, $p > .05$].

Tablo 41. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre soyutlanmışlık boyutunda yabancılaşma düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Yabancılaşma	Lise Türü	N	$\bar{X}$	*SS*	VK	KT	KO	*F*(6, 960)	*p*
Soyutlanmışlık	Anadolu/Genel	560	2.66	.83	GA	6.91	1.15	1.67	.125
	Fen	60	2.39	.89	Gİ	662.11	0.69		
	İmam Hatip	77	2.47	.66					
	Mesleki ve Teknik	135	2.68	.93					
	Öğretmen	54	2.54	.87					
	Özel	57	2.65	.69					
	Diğer	24	2.71	.80					

Tablo 41'de görüldüğü üzere öğrencilerin soyutlanmışlık boyutunda yabancılaşma düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(6, 960)} = 1.67$, $p > .05$].

Tablo 42. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre anlamsızlık boyutunda yabancılaşma düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Yabancılaşma	Lise Türü	N	$\bar{X}$	*SS*	VK	KT	KO	*F*(6, 960)	*p*
Anlamsızlık	Anadolu/Genel	560	3.00	.94	GA	11.65	1.94	2.10	.050
	Fen	60	3.12	1.01	Gİ	885.72	0.92		
	İmam Hatip	77	2.92	.90					
	Mesleki ve Teknik	135	2.71	1.05					
	Öğretmen	54	2.98	.99					
	Özel	57	2.99	.91					
	Diğer	24	2.80	.89					

Tablo 42'de görüldüğü üzere öğrencilerin anlamsızlık boyutunda yabancılaşma düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(6, 960)} = 2.10$, $p = .05$].

Tablo 43. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre toplam yabancılaşma düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Yabancılaşma	Lise Türü	N	$\bar{X}$	*SS*	VK	KT	KO	*F*(6,960)	*p*
Toplam Yabancılaşma	Anadolu/Genel	560	2.83	.60	GA	2.36	0.39	1.02	.413
	Fen	60	2.76	.67	Gİ	372.21	0.39		
	İmam Hatip	77	2.72	.57					
	Mesleki ve Teknik	135	2.71	.71					
	Öğretmen	54	2.81	.65					
	Özel	57	2.80	.56					
	Diğer	24	2.71	.64					

Tablo 43'te görüldüğü üzere öğrencilerin toplam yabancılaşma düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(6, 960)} = 1.02$, $p > .05$].

Bu araştırmada öğrencilerin toplam yabancılaşma düzeylerinde ve boyutlar bakımında mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık bulunamaması, öğrenciler farklı akademik çevrelerden üniversiteye gelmiş olsa da üniversite

ortamında bu farklılıkların etki edecek derecede ortadan kalkması ve yeni bir sosyo-psikolojik sürecin içine girmeleri ile açıklanabilir.

4.2.4. Öğrencilerin Öğrenim Görmekte Oldukları Fakülte/Yüksekokul Türüne Göre Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık, anlamsızlık boyutlarında ve toplam yabancılaşma düzeylerinde öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre farklılaşma olup olmadığına ilişkin yapılan analizlerden elde edilen sonuçları Tablo 44 – 48'da verilmiştir.

Tablo 44. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre güçsüzlük boyutunda yabancılaşma düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Yabancılaşma	Fakülte/Yüksekokul	N	Sıra Ortalaması	X^2	*sd*	*p*
Güçsüzlük	Diş Hekimliği Fakültesi	47	517.11	88.617	12	.000
	Eczacılık Fakültesi	49	432.82			
	Edebiyat Fakültesi	128	466.30			
	Eğitim Fakültesi	152	486.38			
	Fen Fakültesi	43	503.76			
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	112	537.60			
	İlahiyat Fakültesi	52	489.51			
	Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	67	535.78			
	Mimarlık Fakültesi	50	633.60			
	Mühendislik Fakültesi	79	619.06			
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	112	346.12			
	Tıp Fakültesi	20	364.85			
	Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu	56	339.79			

Tablo 44'te görüldüğü üzere öğrencilerin güçsüzlük boyutu yabancılaşma düzeyleri öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(12)} = 88.617$, $p < .001$].

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar arasında 0.05 anlamlılık düzeyinin karşılaştırma sayısına (78) bölünmesi yoluyla elde edilen $p <$ .00064 anlamlılık düzeyinde Mann-Whitney *U* testi ile yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre; Diş Hekimliği Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler Sağlık Bilimleri (*U*=1661) Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden; Mimarlık Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler Eczacılık (*U*=685.50), Edebiyat (*U*=2108), Sağlık Bilimleri (*U*=1114), Tıp (*U*=198) fakültelerinde ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda (*U*=544.50) öğrenim gören öğrencilerden; Mühendislik Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler Eczacılık (*U*=1165.50), Edebiyat (*U*=3478.50), Eğitim (*U*=4313), Sağlık Bilimleri (*U*=1979), Tıp (*U*=357.50) fakülteleri ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda (*U*=976.50) öğrenim gören öğrencilerden; Eğitim, İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerinde ve Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrenciler Sağlık Bilimleri Fakültesinde (*U*=5955, *U*=3870 ve *U*=2323, sırasıyla) ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda (*U*=2928, *U*=1892.50 ve *U*=1154, sırasıyla) öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde ($p <$ .00064) daha fazla güçsüzlük boyutunda yabancılaşma yaşamaktadırlar.

Tablo 45. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre kuralsızlık boyutunda yabancılaşma düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Yabancılaşma	Fakülte/Yüksekokul	N	$\bar{X}$	*SS*	VK	KT	KO	*F*(12, 954)	*p*
Kuralsızlık	Diş Hekimliği Fk.	47	3.13	.58	GA	22.95	1.91	2.64	.002
	Eczacılık Fk.	49	2.99	.83	Gİ	691.51	0.72		
	Edebiyat Fk.	128	3.03	.87					
	Eğitim Fk.	152	3.11	.85					
	Fen Fk.	43	2.99	.85					
	İkt. ve İdari Bil.Fk.	112	2.82	.85					
	İlahiyat Fk.	52	2.89	.99					
	Kırkpınar Beden Eğt.ve Spor YO.	67	2.70	.94					
	Mimarlık Fk.	50	3.28	.82					
	Mühendislik Fk.	79	2.87	.78					
	Sağlık Bilimleri Fk.	112	3.10	.93					
	Tıp Fakültesi	20	2.95	.56					
	Uygulamalı Bil. YO.	56	2.74	.84					

Tablo 45'te görüldüğü üzere öğrencilerin kuralsızlık boyutu yabancılaşma düzeyleri öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(12, 954)} = 2.64$, $p < .01$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Games-Howell post hoc testi [*Levene* $_{(12, 954)} = 2.14$, $p < .05$] uygulanmış ve Mimarlık Fakültesi öğrencilerinin Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha fazla kuralsızlık boyutunda yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir ($p < .05$).

Tablo 46. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre soyutlanmışlık boyutunda yabancılaşma düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Yabancılaşma	Fakülte/Yüksekokul	N	$\bar{X}$	*SS*	VK	KT	KO	*F*(12, 954)	*p*
Soyutlanmışlık	Diş Hekimliği Fk.	47	2.64	.82	GA	21.25	1.77	2.61	.002
	Eczacılık Fk.	49	2.30	.76	Gİ	647.77	0.68		
	Edebiyat Fk.	128	2.84	.91					
	Eğitim Fk.	152	2.55	.83					
	Fen Fk.	43	2.67	.76					
	İkt. ve İdari Bil. Fk.	112	2.75	.82					
	İlahiyat Fk.	52	2.37	.66					
	Kırkpınar Beden Eğt. ve Spor YO.	67	2.73	.85					
	Mimarlık Fk.	50	2.61	.78					
	Mühendislik Fk.	79	2.72	.82					
	Sağlık Bilimleri Fk.	112	2.57	.82					
	Tıp Fk.	20	2.31	.74					
	Uygulamalı Bil. YO.	56	2.57	.89					

Tablo 46'da görüldüğü üzere öğrencilerin soyutlanmışlık boyutu yabancılaşma düzeyleri öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(12, 954)} = 2.61$, $p < .01$].

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Hochberg's GT2 post hoc testi [*Levene* $_{(12, 954)} = .90$, $p > .05$] uygulanmış ve Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin Eczacılık ($p < .01$) ve İlahiyat ($p < .05$) fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla soyutlanmışlık boyutunda yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 47. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre anlamsızlık boyutunda yabancılaşma düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Yabancılaşma	Fakülte/Yüksekokul	N	Sıra Ortalaması	X^2	*sd*	*p*
Anlamsızlık	Diş Hekimliği Fakültesi	47	506.68	28.908	12	.004
	Eczacılık Fakültesi	49	462.42			
	Edebiyat Fakültesi	128	466.21			
	Eğitim Fakültesi	152	499.31			
	Fen Fakültesi	43	447.15			
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	112	482.13			
	İlahiyat Fakültesi	52	395.98			
	Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	67	485.80			
	Mimarlık Fakültesi	50	616.98			
	Mühendislik Fakültesi	79	527.14			
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	112	467.29			
	Tıp Fakültesi	20	599.23			
	Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu	56	407.25			

Tablo 47'de görüldüğü üzere öğrencilerin anlamsızlık boyutu yabancılaşma düzeyleri öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(12)} = 28.908$, $p < .01$].

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar arasında 0.05 anlamlılık düzeyinin karşılaştırma sayısına (78) bölünmesi yoluyla elde edilen $p < .00064$ anlamlılık düzeyinde Mann-Whitney *U* testi ile yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre; Mimarlık Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler İlahiyat Fakültesinde (U=723.50) ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda (U=831.50) öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde ($p < .00064$) daha fazla anlamsızlık boyutunda yabancılaşma yaşamaktadırlar.

Tablo 48. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre toplam yabancılaşma düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Yabancılaşma	Fakülte/Yüksekokul	N	$\bar{X}$	*SS*	VK	KT	KO	*F*(12, 954)	*p*
	Diş Hekimliği Fk.	47	2.87	.56	GA	12.01	1.00	2.63	.002
	Eczacılık Fk.	49	2.66	.57	Gİ	362.57	0.38		
	Edebiyat Fk.	128	2.83	.64					
	Eğitim Fk.	152	2.82	.62					
	Fen Fk.	43	2.81	.66					
	İkt. ve İdari Bil. Fk.	112	2.83	.62					
Toplam Yabancılaşma	İlahiyat Fk.	52	2.65	.63					
	Kırkpınar Beden Eğt. ve Spor YO.	67	2.77	.65					
	Mimarlık Fk.	50	3.07	.59					
	Mühendislik Fk.	79	2.93	.51					
	Sağlık Bilimleri Fk.	112	2.69	.64					
	Tıp Fk.	20	2.69	.49					
	Uygulamalı Bil. YO.	56	2.57	.69					

Tablo 48'de görüldüğü üzere öğrencilerin toplam yabancılaşma düzeyleri öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(12, 954)} = 2.63$, $p < .01$].

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Hochberg's GT2 post hoc testi [*Levene* $_{(12, 954)} = 1.28$, $p > .05$] uygulanmış ve Mimarlık Fakültesi öğrencilerinin toplam yabancılaşma düzeylerinin İlahiyat ($p < .05$), Sağlık Bilimleri ($p < .05$) ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu ($p < .01$) öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bu bulgu Boz'un (2020) araştırma bulguları ile örtüşmemekle birlikte, öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinin fakültelere göre anlamlı farklılıklar gösterdiğinin tespit edildiği birçok araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Örneğin Atila (2019) ilahiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin genel olarak diğer fakültelere göre daha az yabancılaşma yaşadıklarını; bununla birlikte mühendislik fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin ise genel olarak daha fazla yabancılaşma yaşadıklarını tespit etmiştir. Uslu (2018) mühendislik fakültesinde öğrenim gören

öğrencilerin eğitim, fen-edebiyat ve ilahiyat fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla yabancılaşma yaşadıklarını; Çelik ve Babaoğlan (2017) ise mimarlık bölümü öğrencilerinin daha fazla yabancılaşma yaşadıklarını tespit etmiştir.

Uşun ve Aslan Altan (2017) sınıf ortamı (arkadaş ortamı ile ilgili olumsuz durumlar, kalabalık sınıflar, ifade özgürlüğünün olmaması), devam zorunluluğu, öğretim elemanı faktörü (iletişim becerileri, ders işleyiş teknikleri vb.), ders dışı etkinlikler (bölüm içi ve okul içi ders dışı etkinliklerin organize edilmemesi) gibi faktörler ile yoğun içerik, güncel olmayan bilgi yığını, meslek derslerinin arka planda kalması, program-öğretim etkinlikleri ilişkisinin kurulmaması gibi öğretim programı kaynaklı faktörlerin yabancılaşmaya neden olduğunu tespit etmiştir. Bu unsurların fakülte/yüksekokullara ve bölümlere göre farklılaşabileceği düşünüldüğünde öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinin fakülte/yüksekokullara göre farklılık göstermesinin beklendik bir sonuç olduğu söylenebilir.

Ayrıca bu araştırmada genel olarak Mimarlık Fakültesi öğrencilerinin daha fazla yabancılaşma yaşadıklarının bulunması; bu fakülte öğrencilerinin daha olumsuz örgütsel imaj algısına sahip olmaları ile açıklanabilir. Olumsuz örgütsel imaj algısı, onların daha fazla yabancılaşma yaşamalarına neden olabilir.

4.3. Öğrencilerin Okul Terki Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 49'da öncelikle öğrencilerin okul terki eğilimlerine ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. Takip eden alt başlıklarda ise bağımsız değişkenler kapsamında öğrencilerin okul terki eğilimlerine ilişkin yapılan analizlere yer verilmiştir.

Tablo 49. Öğrencilerin okul terki eğilimlerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

Ölçek	N	$\bar{X}$	*SS*
Okul terki eğilimi	967	1.70	0.67

Tablo 49'da görüldüğü üzere öğrencilerin okul terki eğilimi puan ortalamaları 1.70 (*SS*=0.67) olarak bulunmuştur. Bu bulguya glöre, öğrencilerin üniversitelerini terk etme eğilimlerinin oldukça düşük olduğu söylenebilir.

4.3.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okul Terki Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okul terki eğilimlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar *t* testi sonuçları Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okul terki eğilimlerine ilişkin *t* testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	*SS*	*t*	*sd*	*p*
Kadın	578	1.67	0.62	-2.12	965	.034
Erkek	389	1.76	0.74			

Tablo 50'de görüldüğü üzere erkek öğrencilerin okul terki eğilimleri kadın öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir [$t_{(965)} = -2.12$, $p < .05$].

Elde edilen bu sonuç farklı araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Benzer şekilde Şimşek (2013), Lassibille ve Gomez (2008) ve Gairín vd. (2014) de okul terki eğiliminin erkek öğrencilerde daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bulgulardan farklı olarak, Stewart vd. (2015) öğrencilerin üniversiteye devam eğilimlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Bu araştırmada, erkek öğrencilerin okul terki eğilimleri kadın öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunması; öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik ve sosyal uyumlarındaki olası farklılıklar (Tinto, 1975), üniversitelerine ilişkin örgütsel imaj algıları ve yabancılaşma düzeyleri ile açıklanabilir. Erkeklerin daha olumsuz imaj algısına sahip olmaları ve daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşamaları onların okul terki eğilimlerini arttırıyor olabilir.

4.3.2. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Okul Terki Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okul terki eğilimlerinin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar *t* testi sonuçları Tablo 51'de verilmiştir.

Tablo 51. Öğrencilerin yaşlarına göre okul terki eğilimlerine ilişkin *t* testi sonuçları

Yaş	N	$\bar{X}$	*SS*	*t*	*sd*	*p*
20 ve altı	549	1.70	0.67	-.33	965	.744
21 ve üstü	418	1.71	0.68			

Tablo 51'de görüldüğü gibi 20 yaş ve altındaki öğrenciler ile 21 yaş ve üstünde olan öğrencilerin okul terki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(965)} = -.33$, $p > .05$].

Araştırmanın bu bulgusu yaş ve okul terki arasında ilişki tespit edilmiş araştırmalar (Lassibille ve Gomez, 2008; Aulck vd., 2017) ile farklılık göstermektedir. Lassibille ve Gomez (2008) üniversiteye daha geç giriş yapanlar arasında okul terkinin daha fazla olduğunu bulmuştur. Aulck vd. (2017) ise öğrencilerin yaşları arttıkça daha çok mezun olma eğiliminde olduklarını ve ilk yıllarında okulu bırakma eğilimlerinin arttığını tespit etmişlerdir.

Bu araştırmada, 20 yaş ve altındaki öğrenciler ile 21 yaş ve üstünde olan öğrencilerin okul terki eğilimleri arasında anlamlı bir faklılık bulunması; her ne kadar 21 yaş ve üstünde olan öğrencilerin genel olarak örgütsel imaj algıları daha olumsuz ve yabancılaşma düzeyleri daha yüksek olsa da, bu yaş grubundaki öğrenciler sisteme girdikten sonra bir an önce mezun olup iş yaşamına katılmayı istiyor olabilirler; bu da onların okul terki eğilimlerini azaltmış olabilir. Ayrıca, öğrencilerin yaşlarına göre akademik ve sosyal uyumlarındaki olası farklılıklar da yaş grupları arasında okul terki eğilimlerinde farklılaşmaya neden olabilir (Tinto, 1975).

4.3.3. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Okul Terki Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okul terki eğilimlerinin mezun oldukları lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 52'de verilmiştir.

Tablo 52. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre okul terki eğilimlerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Mezun olunan lise türü	N	Sıra Ortalaması	X^2	*sd*	*p*
Anadolu Lisesi/Genel Lise	560	476.34	8.99	6	.174
Fen Lisesi	60	488.25			
İmam Hatip Lisesi	77	558.03			
Mesleki ve Teknik Lise	135	453.24			
Öğretmen Lisesi	54	518.40			
Özel Lise	57	485.54			
Diğer	24	506.46			

Tablo 52'de görüldüğü üzere öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre okul terki eğilimleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$X^2_{(6)} = 8.99$, $p > .05$]. Bu bulgu, farklı liselerden de mezun olsalar tüm öğrencilerin benzer düzeyde girdikleri bölümü bitirme istekleri ile açıklanabilir.

4.3.4. Öğrencilerin Öğrenim Görmekte Oldukları Fakülte/Yüksekokul Türüne Göre Okul Terki Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okul terki eğilimlerinin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 53'te verilmiştir.

Tablo 53. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre okul terki eğilimlerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Fakülte/Yüksekokul	N	Sıra Ortalaması	X^2	*sd*	*p*
Diş Hekimliği Fakültesi	47	480.96	37.63	12	.000
Eczacılık Fakültesi	49	452.98			
Edebiyat Fakültesi	128	479.09			
Eğitim Fakültesi	152	456.46			
Fen Fakültesi	43	513.97			
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	112	541.22			
İlahiyat Fakültesi	52	545.62			
Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	67	531.07			
Mimarlık Fakültesi	50	551.35			
Mühendislik Fakültesi	79	483.87			
Sağlık Bilimleri Fakültesi	112	484.94			
Tıp Fakültesi	20	315.08			
Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu	56	347.16			

Tablo 53'te görüldüğü üzere öğrencilerin okul terki eğilimleri öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(12)} = 37.63$, $p < .001$].

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar arasında 0.05 anlamlılık düzeyinin karşılaştırma sayısına (78) bölünmesi yoluyla elde edilen $p < .00064$ anlamlılık düzeyinde Mann-Whitney *U* testi ile yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre; İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde (*U*= 1945,50), İlahiyat Fakültesinde (*U*= 887,50), Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda (*U*= 1166,50) ve Mimarlık Fakültesinde (*U*= 783) öğrenim gören öğrencilerin okul terki eğilimleri Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde ($p < .00064$) daha yüksektir.

Bu bulgudan farklı olarak Şimşek (2013) öğrencilerin okul bırakma eğilimleri ile öğrenim gördükleri fakülte arasında bir ilişki bulamamıştır. Buna karşılık farklı araştırmalarda öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteler ile okul terki eğilimleri ya da davranışları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Örneğin araştırmalarında

Lassibille ve Gomez (2008) okul terkinin fakülte bazında en fazla mühendislik, hukuk ve fen fakültelerinde olduğu en az ise eğitim, sağlık, sanat ve insan bilimleri fakültelerinde gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır. Duque vd. (2013) okul terki eğiliminin işletme yönetimi öğrencileri arasında hemşirelik öğrencilerine gören daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Gairín vd. (2014) okul terki oranlarında bölümler ve disiplinler arasında farklılıklar bulmuş ve okul terkinin en çok sosyal bilimler disiplinlerinde görüldüğünü tespit etmişlerdir.

Bu araştırmada İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde, İlahiyat Fakültesinde, Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda ve Mimarlık Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin okul terki eğilimlerinin Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunması; söz konusu fakültelerdeki öğrencilerin örgütsel imaj algılarının düşük ve yabancılaşma düzeylerinin yüksek olması okul terki eğilimlerini etkilemiş olması ile açıklanabilir. Ayrıca, söz konusu fakülte/yüksekokullarda öğrenim gören öğrencilerin üniversite ya da bölümlerinden olası daha olumlu memnuniyet düzeyleri ya da iş olanaklarına ilişkin beklentileri (Tinto, 1975) de bu bulguda etkili olabilir.

4.4. Öğrencilerin Örgütsel İmaj Algıları, Yabancılaşma Düzeyleri ve Okul Terki Eğilimleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Öğrencilerin örgütsel imaj algıları, yabancılaşma düzeyleri ve okul terki eğilimleri arasındaki ilişkilere ilişkin bulgular Pearson korelasyon analizi ve yordayıcı ilişkiler olmak üzere takip eden alt başlıklarda verilmiştir.

4.4.1. Örgütsel İmaj, Yabancılaşma ve Okul Terki Eğilimi Arasında Pearson Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Kalite imajı, program imajı, spor imajı, genel görünüm ve altyapı imajı, sosyal ortam imajı, eğlence imajı, barınma-beslenme imajı, toplam örgütsel imaj, güçsüzlük yabancılaşması, kuralsızlık yabancılaşması, soyutlanmışlık yabancılaşması, anlamsızlık yabancılaşması, toplam yabancılaşma puanları ve okul terki eğilimleri arasında yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 54'te verilmiştir.

Tablo 54. Öğrencilerin örgütsel imaj algıları, yabancılaşma düzeyleri ve okul terki eğilimleri arasında Pearson korelasyon sonuçları (N=967)

Ölçekler	$\bar{X}$	*SS*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Kalite imajı	3.07	.73	–													
2. Program imajı	2.87	.51	.66**	–												
3. Spor imajı	2.82	.86	.52**	.55**	–											
4. Genel görünüm ve altyapı imajı	2.82	.80	.58**	.53**	.56**	–										
5. Sosyal ortam imajı	3.17	.78	.63**	.48**	.43**	.45**	–									
6. Eğlence imajı	2.91	1.06	.32**	.43**	.46**	.37**	.28**	–								
7. Barınma-beslenme imajı	2.79	.83	.44**	.36**	.37**	.48**	.42**	.27**	–							
8. Toplam Örgütsel İmaj	2.94	.56	.87**	.80**	.72**	.80**	.72**	.54**	.61**	–						
9. Güçsüzlük	2.67	.74	-.66**	-.42**	-.38**	-.44**	-.47**	-.24**	-.33**	-.61**	–					
10. Kuralsızlık	2.98	.86	-.30**	-.17**	-.21**	-.24**	-.24**	-.15**	-.23**	-.31**	.38**	–				
11. Soyutlanmışlık	2.63	.83	-.26**	-.10**	-.17**	-.19**	-.19**	-.10**	-.19**	-.24**	.30**	.33**	–			
12. Anlamsızlık	2.96	.96	-.33**	-.20**	-.19**	-.24**	-.22**	-.13**	-.18**	-.31**	.45**	.65**	.31**	–		
13. Toplam Yabancılaşma	2.79	.62	-.53**	-.30**	-.33**	-.38**	-.38**	-.21**	-.32**	-.50**	.73**	.79**	.65**	.80**	–	
14. Okul Terki Eğilimi	1.70	.67	-.20**	-.11**	-.12**	-.13**	-.18**	-.05	-.08*	-.18**	.29**	.24**	.23**	.24**	.34**	–

** $p < .01$ düzeyinde anlamlı; * $p < .05$ düzeyinde anlamlı.

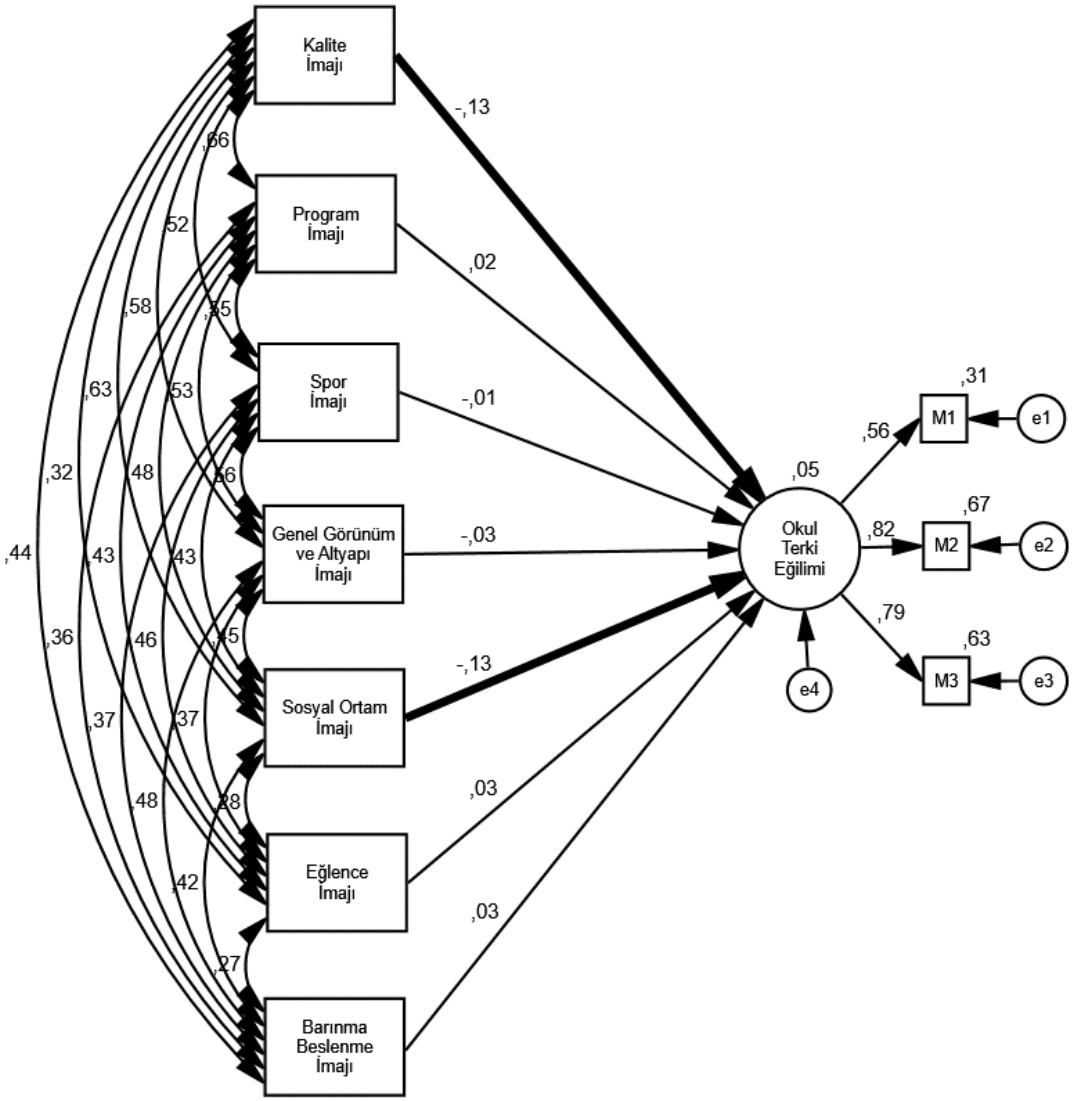
Tablo 54'te görüldüğü gibi öğrencilerin okul terki eğilimleri ile kalite (r = -.20, p < .01), program (r = -.11, p < .01), spor (r = -.12, p < .01), genel görünüm ve altyapı (r = -.13, p < .01), sosyal ortam (r = -.18, p < .01), barınma-beslenme (r = -.08, p < .05) ve toplam örgütsel imaj algıları (r = -.18, p < .01) arasında negatif yönde anlamlı korelasyonlar bulunurken; okul terki eğilimleri ile eğlence imajı (r = -.05, p > .05) arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin okul terki eğilimleri ile toplam yabancılaşma düzeyleri (r = .34, p < .01) arasında ise pozitif yönde anlamlı korelasyonlar bulunmuştur.

Öğrencilerin toplam yabancılaşma düzeyleri ile kalite (r = -.53, p < .01), program (r = -.30, p < .01), spor (r = -.33, p < .01), genel görünüm ve altyapı (r = -.38, p < .01), sosyal ortam (r = -.38, p < .01), eğlence (r = -.21, p < .01), barınma-beslenme (r = -.32, p < .01) ve toplam örgütsel imaj algıları (r = -.50, p < .01) arasında negatif yönde anlamlı korelasyonlar bulunmuştur.

4.4.2. Örgütsel İmaj, Yabancılaşma ve Okul Terki Eğilimi Arasında Yordayıcı İlişkilere Ait Bulgular

Öncellikle öğrencilerin örgütsel imaj algılarının okul terki eğilimlerini doğrudan yordayıp yordamadığı yol analizi ile test edilmiş ve buna ilişkin sonuçlar Şekil 2'de (Model A) ve Tablo 55'te verilmiştir.

Şeki1 2'de verilen Model A'ya ilişkin yapılan yol analizi sonucunda X^2/sd = 3 (X^2 = 42, sd = 14, p < .001), GFI = .99, NFI = . 99, IFI = .99, CFI = .99, SRMR = .03 ve RMSEA = .05 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar Model A'nın iyi uyum (Bayram, 2010; Byrne, 2001; Çokluk vd., 2012; Hooper vd., 2008; Hu ve Bentler, 1999; MacCallum vd., 1996; Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel vd., 2003; Schumacker ve Lomax, 2004; Şimşek, 2007) gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.



Şekil 2. Öğrencilerin örgütsel imaj algılarının okul terki eğilimleri üzerindeki doğrudan etkisi (Model A).

Not. Anlamlı etkiler kalın ok ile gösterilmiştir.

Tablo 55. Öğrencilerin örgütsel imaj algılarının okul terki eğilimlerini yordamasına ilişkin sonuçlar

Yordayıcı Değişken	*B*	*S.E.*	β	*p*
Kalite imajı	-.09	.04	-.13	.022
Program imajı	.02	.05	.02	.644
Spor imajı	-.01	.03	-.01	.855
Genel görünüm ve altyapı imajı	-.02	.03	-.03	.528
Sosyal ortam imajı	-.08	.03	-.13	.007
Eğlence imajı	.01	.02	.03	.462
Barınma-beslenme imajı	.02	.03	.03	.510

Öğrencilerin örgütsel imaj algıları okul terki eğilimlerinin %5'ini açıklamaktadır. Kalite imajı, program imajı, spor imajı, genel görünüm ve altyapı imajı, sosyal ortam imajı, eğlence imajı, barınma-beslenme imajı içinden sadece kalite imajı ($\beta = -.13$, $p < .05$) ve sosyal ortam imajı ($\beta = -.13$, $p < .01$) anlamlı katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin kalite imajı ve sosyal ortam imajı algılarının artması okul terki eğilimlerinin azalmasını sağlamaktadır.

Araştırmanın bu bulgusu alanyazındaki birçok araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Mayra ve Mauricio (2018) da araştırmalarında öğrenim görülen kuruma ilişkin öğrencilerin sahip oldukları zihinsel şemaların okul terkinde önemli olduğunu bulmuşlardır. Angulo-Ruiz ve Pergelova (2013) da kurumsal imajın bir boyutu olarak el aldıkları transfer imajının (kurumun başka bir kuruma geçiş için bir araç olarak görülmesi) kurum terkini pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği bulunmuştur. Bülbül (2012) de öğrenci algısına göre kurumun sunduğu olanakların yükseköğretim öğrencilerinde okul terkinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Uslu Gülşen (2017) de örgütsel bir takım etmenlerin (Kurumsal Aidiyet, Akademik Danışmanlık Sistemi, Yerleşke Olanakları) okul terkinde etkili faktörüler olarak belirlemiştir.

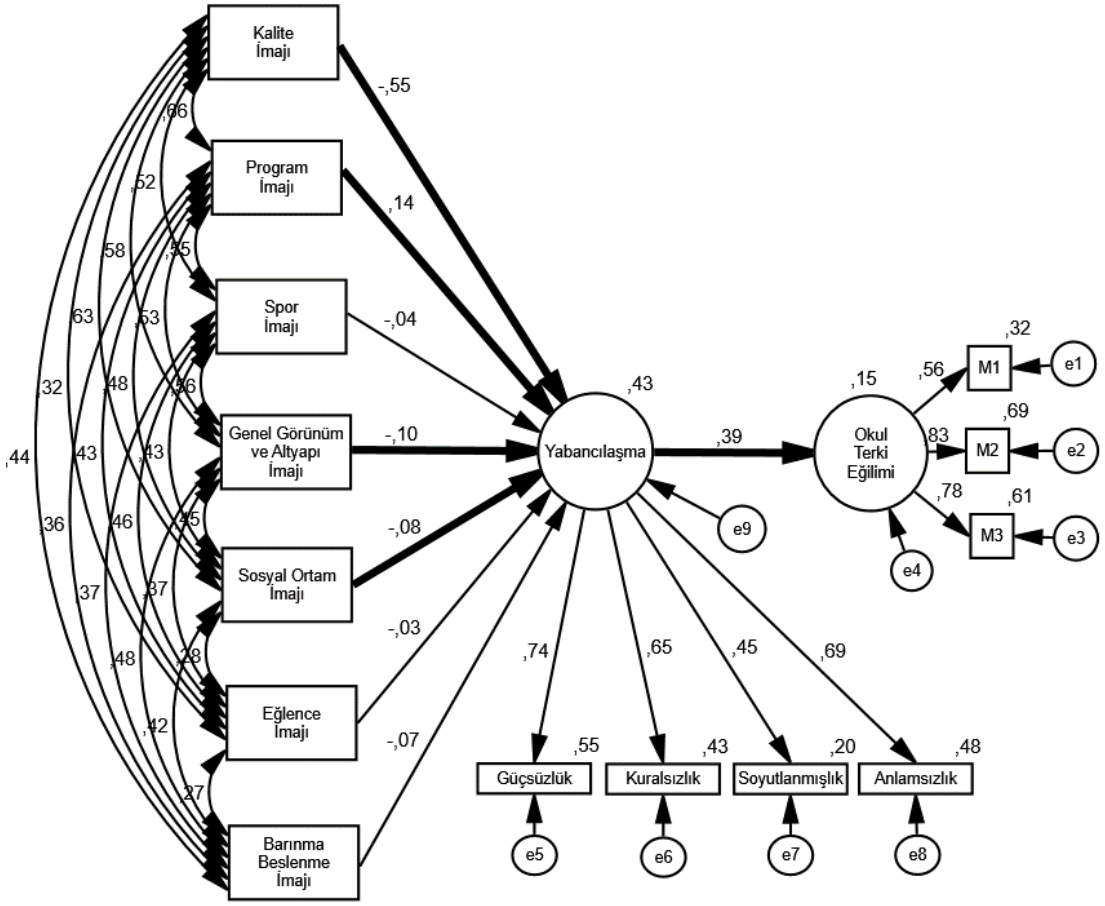
Ayrıca üniversite imajı, okul terki, okul bağlılığı ile üniversite/fakülte memnuniyeti ve kurumsal kimlik arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar da bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Araştırmalarda (Duque, 2014; Duque vd., 2013; Şimşek, 2013; Truta vd., 2018) öğrencilerin üniversite/fakülte memnuniyetleri ile okul

terki eğilimleri arasında negatif yönde ilişkiler tespit edilmiştir. Lerdpornkulrat vd. (2018) de kurumsal kimliğin (ait olma ve üniversiteye değer verme) ve kurumsal ustalık hedef yapısının (öğretim elemanlarının kişisel gelişimlerine önem vermesi, ustalığa değer vermesi gibi) öğrencilerin okula devam etme niyetlerinin anlamlı ve pozitif yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır. Kheiry vd. (2012) de öğrencilerin imaj algıları, memnuniyetleri ve bağlılıkları arasında anlamlı pozitif korelasyonlar bulmuşlar ve üniversite imajının hem memnuniyeti hem de bağlılığı pozitif yönde anlamlı olarak yordadığını tespit etmişlerdir.

Alves ve Raposo (2010), öğrencilerin üniversite imajlarının öğrenci memnuniyetlerinde ve bağlılıklarında olumlu ve anlamlı etkiye sahip olduğunu; memnuniyetin de bağlılık üzerinde olumlu ve anlamlı etkisi olduğunu bulmuşlardır. Ali vd. (2016), öğrencilerin imaj algılarının öğrenci bağlılığını pozitif yönde anlamlı olarak etkilediğini tespit etmiştir. Aynı şekilde, Suparjo ve Sunarsih (2018) öğrencilerin algıladıkları kurumsal imajın güven ve bağlılık üzerinde anlamlı düzeyde olumlu etkisi olduğunu bulmuşlardır. Brown ve Mazzarol (2009) da kurumsal imaj ve algılanan hizmet kalitesinin algılanan değeri anlamlı ve olumlu yönde etkilediği; değerin de memnuniyeti ve bağlılığı etkilediğini bulmuşlardır.

Yol analizinin ikinci aşamasında modele öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri de dâhil edilmiştir. Bu analize ilişkin sonuçlar Şekil 3'te (Model B) ve Tablo 56'da verilmiştir.

Şeki1 3'te verilen Model B'ye ilişkin yapılan yol analizi sonucunda X^2/sd = 8.09 (X^2 = 444.79, sd = 55, p <.001), GFI = .93, NFI = . 91, IFI = .92, CFI = .92, SRMR = .05 ve RMSEA = .09 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar Model B'nın kabul edilebilir sınırlar (Bayram, 2010; Çokluk vd., 2012; Hooper vd., 2008; MacCallum vd., 1996; Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel vd., 2003; Şimşek, 2007) içinde olduğunu göstermektedir.



Şekil 3. Öğrencilerin örgütsel imaj algıları, yabancılaşma düzeyleri ve okul terki eğilimleri arasında yordayıcı ilişkiler (Model B).

Not. Anlamlı etkiler kalın ok ile gösterilmiştir.

Tablo 56. Öğrencilerin örgütsel imaj algıları, yabancılaşma düzeyleri ve okul terki eğilimleri arasında yordayıcı ilişkilere ait sonuçlar

Yordayıcı		Yordanan	*B*	*S.E.*	β	*p*
Kalite imajı	--->	Yabancılaşma	-.50	.05	-.55	***
Genel görünüm ve altyapı imajı	--->	Yabancılaşma	-.08	.04	-.10	.018
Eğlence imajı	--->	Yabancılaşma	-.02	.02	-.03	.377
Program imajı	--->	Yabancılaşma	.18	.06	.14	.002
Spor imajı	--->	Yabancılaşma	-.03	.03	-.04	.294
Sosyal ortam imajı	--->	Yabancılaşma	-.07	.03	-.08	.043
Barınma-beslenme imajı	--->	Yabancılaşma	-.05	.03	-.07	.067
Yabancılaşma	--->	Okul terki eğilimi	.30	.04	.39	***

*** $p < .001$

Öğrencilerin örgütsel imaj algıları yabancılaşma düzeylerinin %43'ünü açıklamaktadır. Bununla birlikte kalite, program, spor, genel görünüm ve altyapı, sosyal ortam, eğlence, barınma-beslenme imaj algılarından sadece kalite imajı ($\beta = -.55$, $p < .001$), genel görünüm ve altyapı imajı ($\beta = -.10$, $p < .05$), program imajı ($\beta = .14$, $p < .01$) ve sosyal ortam imajı ($\beta = -.08$, $p < .05$) anlamlı katkı sağlamaktadır. Kalite, genel görünüm ve altyapı ve sosyal ortam imaj algılarının artışı yabancılaşma düzeylerini azaltırken; program imajının artması yabancılaşmanın da artmasına neden olmaktadır.

Ataş (2012) da araştırmasında kurumsal itibarın farklılık alt boyutu hariç olmak üzere toplam kurumsal itibar algısı ve boyutları (kurum hakkında genel bilgi, yönetim kalitesi, ürün ve hizmetler, liderlik, güvenilirlik, sosyal sorumluluk) ile öğrencilerin toplam yabancılaşma düzeyleri ve boyutları (anlamsızlık, güçsüzlük ve sosyal uzaklık) arasında değişen düzeylerde negatif yönde anlamlı korelasyonlar bulunmuştur.

Fakülteye ilişkin görüşler ile yabancılaşma arasındaki ilişkiler bakımından Ayık ve Ataş-Akdemir (2015), fakülte yaşamının niteliğine ilişkin algılar ile (hem toplam puanlarda hem de tüm alt boyutlarda –sınıf ortamı ve öğrenci ilişkilerinden memnuniyet, öğretim elemanlarından memnuniyet, fakülteden memnuniyet) okula

yabancılaşma düzeyleri arasında (hem toplam puanlarda hem de alt boyutlarda – güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık ve anlamsızlık) negatif yönde anlamlı korelasyonlar bulmuşlardır. Ayrıca, sınıf ortamı ve öğrenci ilişkilerinden memnuniyeti güçsüzlüğün ve kuralsızlığın; öğretim elemanlarından memnuniyeti güçsüzlüğün, kuralsızlığın ve anlamsızlığın; fakülteden memnuniyeti de güçsüzlük, soyutlanmışlık ve anlamsızlığın negatif yönde anlamlı yordayıcısı olarak belirlemişlerdir.

Araştırmalarında Kaşlı vd. (2015) yerleşkenin fiziksel olanaklarının ve akademik etkinliklerin duygusal bağlılığın pozitif anlamlı yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır.

Öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri, okul terki eğilimlerinin pozitif anlamlı yordayıcısıdır ($\beta = .39$, $p < .001$) ve %15'ini açıklamaktadır. Bu bulguya göre öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri arttıkça okul terki eğilimleri de artmaktadır.

Bülbül (2012) ve Uslu Gülşen (2017) araştırmalarında okul terkinde yabancılaşma ile ilintili olarak uyumun (sosyal ve akademik) etkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca farklı araştırmalarda tükenmişlik gibi olumsuz psikolojik durumların okul terkine neden olabileceği tespit edilmiştir (Duque, 2014; Duque vd., 2013). Benzer şekilde Respondek vd. (2017) öğrencilerin okul terki niyetleri ile okuldan sıkılma ve kaygı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı korelasyonlar bulmuşlardır. Dewberry ve Jackson (2018) da öğrencilerin okul terki niyetleri ile üniversiteye aitlik duygusu, üniversitedeki arkadaşlık duygusu, algıladıkları akademik ilerleme arasında negatif anlamlı korelasyonlar bulmuşlardır.

Ayrıca Model B bulguları incelendiğinde öğrencilerin üniversitelerine ilişkin kalite ($\beta = -.55$, $p < .001$), genel görünüm ve altyapı ($\beta = -.10$, $p < .05$), program ($\beta = .14$, $p < .01$) ve sosyal ortam ($\beta = -.08$, $p < .05$) imaj algılarının yabancılaşmayı; yabancılaşmanın ($\beta = .39$, $p < .001$) da okul terki eğilimlerini anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir. Bu ilişkiler yabancılaşmanın söz konusu imaj alt boyutları ile okul terki eğilimleri arasında aracılık yaptığına diğer bir deyişle söz konusu imaj alt boyutlarının okul terki eğilimi üzerinde dolaylı bir etkisinin de olabileceğine işaret etmektedir (Baron ve Kenny, 1986; Meydan ve Şeşen, 2011; Şimşek, 2007). Buradan

hareketle yabancılaşmanın örgütsel imaj (sosyal ortam, genel görünüm ve altyapı, program, kalite boyutları) ve okul terki eğilimleri arasındaki aracılık etkisinin anlamlılığı da test edilmiştir (Arbuckle, 2016). Elde edilen bulgular Tablo 57'de verilmiştir.

Tablo 57. Yabancılaşmanın örgütsel imaj ve okul terki eğilimleri arasında aracılık etkisine ilişkin sonuçlar

Değişken	β	Alt Sınır	Üst Sınır	*p*
Kalite imajı	-.15	-.22	-.10	.003
Program imajı	.05	.03	.08	.008
Genel görünüm ve altyapı imajı	-.02	-.05	-.01	.025
Sosyal ortam imajı	-.02	-.04	-.00	.069

Tablo 57'de görüldüğü gibi öğrencilerin kalite ($p < .01$), program ($p < .01$), genel görünüm ve altyapı ($p < .05$) imaj algılarının yabancılaşma üzerinden okul terki eğilimlerindeki etkileri anlamlı bulunurken, sosyal ortam imajının ($p > .05$) okul terki eğilimi üzerinde dolaylı etkisi anlamlı değildir. Diğer bir deyişle öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri kalite, program, genel görünüm ve altyapı imaj algıları ile okul terki eğilimleri arasında aracı etkiye sahiptir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlar; örgütsel imaj algısına ilişkin sonuçlar, öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin sonuçlar, öğrencilerin okul terki eğilimlerine ilişkin sonuçlar ve öğrencilerin örgütsel imaj, yabancılaşma ve okul terki eğilimleri arasındaki ilişkilere ilişkin sonuçlar olmak üzere takip eden alt başlıklarda verilmiştir.

5.1.1. Öğrencilerin Örgütsel İmaj Algılarına İlişkin Sonuçlar

1. Öğrencilerin üniversitelerine ilişkin sosyal ortam imaj algıları en yüksek ortalamaya sahipken, barınma-beslenme imaj algıları en düşük ortalamaya sahiptir.

2. Kadın öğrenciler ile erkek öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye ilişkin genel görünüm ve alt yapı, eğlence ve barınma ve beslenme imaj algılarında anlamlı bir farklılık görülmez iken; kadın öğrencilerin kalite imaj algıları, program imaj algıları, spor imaj algıları, sosyal ortam imaj algıları ve tüm ölçek üzerinden elde edilen puanlar üzerinden de örgütsel imaj algıları anlamlı düzeyde daha olumludur.

3. 20 yaş ve altındaki öğrenciler ile 21 yaş ve üstünde olan öğrencilerin genel görünüm ve alt yapı ve eğlence imaj algılarında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak, 20 yaş ve altındaki öğrencilerin, 21 yaş ve üstünde olan öğrencilere göre kalite imaj algıları, program imajı algıları, spor imaj algıları, sosyal ortam imaj algıları, barınma-beslenme imaj algıları ve tüm ölçek üzerinden elde edilen toplam örgütsel imaj algıları anlamlı düzeyde daha olumludur.

4. Öğrencilerin örgütsel imaj algıları toplam puanlar üzerinden ve boyutlar bazında mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5. Öğrencilerin kalite imaj algıları öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Mimarlık Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin kalite imaj algıları Eczacılık, Edebiyat, Eğitim, İlahiyat, Sağlık Bilimleri, Tıp fakültelerinde, Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden; Diş Hekimliği, Edebiyat, Eğitim, Fen, İktisadi ve İdari Bilimler, İlahiyat, Mühendislik fakültelerinde ve Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden; Diş Hekimliği, Eczacılık, Edebiyat, Eğitim, Fen, İktisadi ve İdari Bilimler, İlahiyat, Mühendislik fakültelerinde ve Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin kalite imaj algıları Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Öğrencilerin program imaj algıları öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Diş Hekimliği Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin program imaj algıları Eczacılık Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden; Mimarlık Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin program imaj algıları Eczacılık, Eğitim, Sağlık Bilimleri fakültelerinde, Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden; Diş Hekimliği, Edebiyat, Eğitim, İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden; Diş Hekimliği, Edebiyat, Eğitim, Fen, İktisadi ve İdari Bilimler, İlahiyat, Mühendislik fakültelerinde ve Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin de Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Öğrencilerin spor imaj algıları öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Mimarlık Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin spor imaj algıları Eğitim, Sağlık Bilimleri fakültelerinde ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden; İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin spor imaj algıları Sağlık Bilimleri Fakültesinde ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda öğrenim gören

öğrencilerden; Diş Hekimliği Fakültesinde ve Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin de spor imaj algıları Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Öğrencilerin göre genel görünüm ve altyapı imaj algıları öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Mimarlık Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin genel görünüm ve altyapı imaj algıları Eczacılık, Edebiyat, Eğitim, Fen, İktisadi ve İdari Bilimler, İlahiyat, Mühendislik, Sağlık Bilimleri, Tıp fakültelerinde, Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Öğrencilerin sosyal ortam imaj algıları öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal ortam imaj algıları Eczacılık ve Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerden; Diş Hekimliği, Edebiyat, Eğitim, Fen, İktisadi ve İdari Bilimler, İlahiyat, Mimarlık, Mühendislik, Sağlık Bilimleri, Tıp fakültelerinde ve Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin de sosyal ortam imaj algıları Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Öğrencilerin eğlence imaj algıları öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Mimarlık Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin eğlence imaj algıları Edebiyat, İlahiyat, Mühendislik, Sağlık Bilimleri fakültelerinde, Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Öğrencilerin barınma-beslenme imaj algıları öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğrencilerin toplam örgütsel imaj algıları öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Mimarlık Fakültesinde

öğrenim gören öğrencilerin genel ölçek üzerinden hesaplanan üniversite imaj algıları Eczacılık, Edebiyat, Eğitim, İlahiyat, Mühendislik, Sağlık Bilimleri, Tıp fakültelerinde, Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden; Diş Hekimliği, Edebiyat, Eğitim, İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik fakültelerinde ve Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin üniversite imaj algıları Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden; Diş Hekimliği, Edebiyat, Eğitim, Fen, İktisadi ve İdari Bilimler, İlahiyat, Mühendislik fakültelerinde ve Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin üniversite imaj algıları Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde daha düşüktür.

5.1.2. Öğrencilerin Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin sonuçlar

1. Öğrenciler en fazla kuralsızlık, en az ise soyutlanmışlık boyutunda yabancılaşma yaşamaktadırlar.

2. Kadın öğrenciler ile erkek öğrencilerin kuralsızlık ve soyutlanmışlık boyutlarında yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmez iken; erkek öğrencilerin güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarında ve toplam yabancılaşma düzeyleri anlamlı düzeyde daha yüksektir.

3. 20 yaş ve altı öğrenciler ile 21 yaş ve üstü öğrencilerin anlamsızlık boyutunda yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmez iken; 21 yaş ve üstü öğrencilerin güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık ve toplam yabancılaşma düzeyleri anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4. Öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri toplam puanlarda ve boyutlar bazında mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5. Öğrencilerin güçsüzlük boyutu yabancılaşma düzeyleri öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Diş Hekimliği Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören

öğrencilerden; Mimarlık Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler Eczacılık, Edebiyat, Sağlık Bilimleri, Tıp fakültelerinde ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden; Mühendislik Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler Eczacılık, Edebiyat, Eğitim, Sağlık Bilimleri, Tıp fakülteleri ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden; Eğitim, İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerinde ve Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrenciler Sağlık Bilimleri Fakültesinde ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla güçsüzlük boyutunda yabancılaşma yaşamaktadırlar.

Öğrencilerin kuralsızlık boyutu yabancılaşma düzeyleri öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Mimarlık Fakültesi öğrencileri Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha fazla kuralsızlık boyutunda yabancılaşma yaşamaktadırlar.

Öğrencilerin soyutlanmışlık boyutu yabancılaşma düzeyleri öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler Eczacılık ve İlahiyat fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla soyutlanmışlık boyutunda yabancılaşma yaşamaktadırlar.

Öğrencilerin anlamsızlık boyutu yabancılaşma düzeyleri öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Mimarlık Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler İlahiyat Fakültesinde ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla anlamsızlık boyutunda yabancılaşma yaşamaktadırlar.

Öğrencilerin toplam yabancılaşma düzeyleri öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Mimarlık Fakültesi öğrencilerinin toplam yabancılaşma düzeyleri İlahiyat, Sağlık Bilimleri ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

5.1.3. Öğrencilerin Okul Terki Eğilimlerine İlişkin sonuçlar

1. Öğrencilerin üniversitelerini terk etme eğilimleri oldukça düşüktür.

2. Erkek öğrencilerin okul terki eğilimleri kadın öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

3. 20 yaş ve altındaki öğrenciler ile 21 yaş ve üstünde olan öğrencilerin okul terki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre okul terki eğilimleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5. Öğrencilerin okul terki eğilimleri öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde, İlahiyat Fakültesinde, Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda ve Mimarlık Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin okul terki eğilimleri Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

5.1.4. Öğrencilerin Örgütsel İmaj Algıları, Yabancılaşma Düzeyleri ve Okul Terki Eğilimleri Arasındaki İlişkilere Ait Sonuçlar

1. Öğrencilerin okul terki eğilimleri ile kalite, program, spor, genel görünüm ve altyapı, sosyal ortam, barınma-beslenme ve toplam örgütsel imaj algıları arasında negatif yönde anlamlı korelasyonlar bulunurken; okul terki eğilimleri ile eğlence imajı arasında anlamlı ilişki yoktur. Öğrencilerin okul terki eğilimleri ile toplam yabancılaşma düzeyleri arasında ise pozitif yönde anlamlı korelasyon vardır.

Öğrencilerin toplam yabancılaşma düzeyleri ile kalite, program, spor, genel görünüm ve altyapı, sosyal ortam, eğlence, barınma-beslenme ve toplam örgütsel imaj algıları arasında negatif yönde anlamlı korelasyonlar vardır.

2. Öğrencilerin örgütsel imaj algıları okul terki eğilimlerinin %5'ini açıklamaktadır. Kalite imajı, program imajı, spor imajı, genel görünüm ve altyapı imajı, sosyal ortam imajı, eğlence imajı, barınma-beslenme imajı içinden sadece kalite imajı (negatif yönde) ve sosyal ortam imajı (negatif yönde) anlamlı katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin kalite ve sosyal ortam imaj algılarının artması okul terki eğilimlerinin azalmasını sağlamaktadır.

3. Öğrencilerin örgütsel imaj algıları yabancılaşma düzeylerinin %43'ünü açıklamaktadır. Bununla birlikte kalite, program, spor, genel görünüm ve altyapı, sosyal ortam, eğlence, barınma-beslenme imaj algılarından sadece kalite imajı (negatif yönde), genel görünüm ve altyapı imajı (negatif yönde), program imajı (pozitif yönde) ve sosyal ortam imajı (negatif yönde) anlamlı katkı sağlamaktadır. Kalite, genel görünüm ve altyapı ve sosyal ortam imaj algılarının artışı yabancılaşma düzeylerini azaltırken; program imajının artması yabancılaşmanın da artmasına neden olmaktadır.

4. Öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri, okul terki eğilimlerinin pozitif anlamlı yordayıcısıdır ($\beta = .39$, $p < .001$) ve %15'ini açıklamaktadır. Buna göre öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri arttıkça okul terki eğilimleri de artmaktadır.

5. Öğrencilerin kalite, program, genel görünüm ve altyapı imaj algılarının yabancılaşma üzerinden okul terki eğilimlerindeki etkileri anlamlı bulunurken, sosyal ortam imajının okul terki eğilimi üzerinde dolaylı etkisi anlamlı değildir. Diğer bir deyişle öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri kalite, program, genel görünüm ve altyapı imaj algıları ile okul terki eğilimleri arasında aracı etkiye sahiptir.

5.2. Öneriler

1. Erkek öğrencilerin kadın öğrencilere ve 21 yaş ve üstünde olan öğrencilerin de 20 yaş ve altındaki öğrencilere göre üniversitelerine ilişkin imaj algıları genel olarak daha olumsuzdur. Ayrıca, erkek öğrencilerin ve 21 yaş ve üstü öğrencilerin daha fazla yabancılaşma yaşadıkları ve erkek öğrencilerin okul terki eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu demografik özelliklerin yanında öğrencilerin üniversitelerine ilişkin imaj algılarında, yabancılaşma düzeylerinde ve okul terki

eğilimlerinde öğrenim görmekte oldukları fakülte/yüksekokula göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu bakımdan genel olarak üniversite imajını arttırmaya yönelik yapılacak olan faaliyetlerde, yabancılaşmanın ve okul terki eğiliminin önüne geçilmesinde cinsiyet, yaş ve fakülte/yüksekokul farkının gözetilmesi önerilmektedir.

Desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin üniversite psikolojik danışma ve rehberlik birimlerine erişimi yönünde cesaretlendirilmesi ve bu birimlerin daha aktif kullanılması gerekmektedir. Ancak bunun yapılması için daha fazla öğrencinin bu hizmetlerden yararlanabilmesi ve fakülte/yüksekokul temelli sorunların önüne geçilebilmesi için fakülte ve yüksekokullarda psikolojik danışma ve rehberlik alt birimlerinin kurulması yararlı olabilir. Ayrıca, öğrencilerin imaj algılarının, yabancılaşma ve okul terki eğilimi düzeylerinin okul başlangıcında belirlenmesi ve düşük çıkan öğrenciler için tedbirlerin alınması, başlangıçta psikolojik danışma ve rehberlik birimlerine yönlendirilmesi ve takip edilmesi sorunların tespiti ve çözümü için önemli olabilir.

Ayrıca, örgütsel imaj algısı düşük çıkan, yabancılaşma düzeyi ve okul terki yüksek çıkan öğrencilerin bu tür algılarına etki eden faktörlerin anketler ve görüşmeler yoluyla belirlenmesi bu konulardaki sorunların çözümü için somut adımlar atılmasında yardımcı olabilir. Benzer şekilde olumlu örgütsel imaj, düşük yabancılaşma düzeyi ve düşük okul terki eğilimleri bakımından daha iyi durumda olan öğrencilerin de bu tür algılarına etki eden faktörlerin belirlenmesi de diğer fakülteler için geliştirilecek önlemler bakımından önemli görülmektedir.

2. Öğrencilerin kalite imajı ve sosyal ortam imajı algılarının artması okul terki eğilimlerinin azalmasını sağladığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre öğrencilerin okul terki eğilimlerinin azaltılması için tüm üniversitede ve özellikle okul terki eğilimlerinin yüksek olduğu fakültelerde bu iki imaj algısını iyileştirmeye yönelik önlemlerin alınması düşünülebilir.

Benzer şekilde kalite, genel görünüm ve altyapı ve sosyal ortam imaj algılarının artışı yabancılaşma düzeylerini azalttığı bulunmuştur. Bu bakımdan öğrencilerin yabancılaşma durumları ile baş etmek için bu imaj türlerini arttırmaya

yönelik önlemler düşünülebilir. Öğrencilerin yabancılaşma düzeylerindeki artış okul terki eğilimlerini de artırmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri kalite, program, genel görünüm ve altyapı imaj algıları ile okul terki eğilimleri arasında aracı etkiye sahiptir. Bu nedenle imaj geliştirme çalışmalarında özellikle kalite ve genel görünüm ve altyapı imajlarına yer verilmesi hem yabancılaşma hem de okul terki eğilimini önlemede daha öncelikli görülmektedir. Bu noktada üniversitenin akademik programlar, akademik ve idari hizmetler bakımından, yerleşkelerin ve dersliklerin fiziksel özellikleri bakımından belli bir standartta olmasının sağlanması, öğrencilerin öğrenci topluluklarına aktif olarak katılmasının sağlanması, farklı fakülte/yüksekokul ve bölümlerden öğrencilerin katılabilecekleri etkinliklerin düzenlenmesi ve alınan kararlarda öğrenci görüşlerine de yer verilmesi önemli görülmektedir.

3. Farklı üniversite/yüksekokullarda benzer konuda araştırmaların yapılması ve meslek yüksekokullarından da örneklemin dâhil edilmesi söz konusu değişkenler arasındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.

4. Örgütsel imaj, yabancılaşma ve okul terki eğilimleri arasındaki ilişkilerin inceleneceği daha sonraki araştırmalarda nitel araştırma ya da karma araştırma desenlerinin kullanılması da bu değişkenler arasındaki ilişkilerin daha detaylı anlaşılmasına katkı sunabilir.

KAYNAKÇA

Aghaz, A., Hashemi, A., & Atashgah M. S. S. (2015). Factors contributing to university image: The postgraduate students' points of view. *Journal of Marketing for Higher Education, 25*(1), 104-126. https://doi.org/10.1080/08841241.2015.1031314

Akbulut, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Alban, M., & Mauricio, D. (2019). Predicting university dropout through data mining: A systematic literature. *Indian Journal of Science and Technology,12*(4). doi: 10.17485/ijst/2019/v12i4/139729

Ali, F., Zhou, Y., Hussain, K., Nair, P. K., & Ragavan, N. A. (2016). Does higher education service quality effect student satisfaction, image and loyalty? A study of international students in Malaysian public universities. *Quality Assurance in Education, 24*(1), 70-94. https://doi.org/10.1108/QAE-02-2014-0008

Alves, H., & Raposo, M. (2010). The influence of university image on student behaviour. *International Journal of Educational Management, 24*(1), 73-85. https://doi.org/10.1108/09513541011013060

Angulo-Ruiz, L. F., & Pergelova, A. (2013). The student retention puzzle revisited: The role of institutional image. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing, 25*(4), 334-353. https://doi.org/10.1080/10495142.2013.830545

Arbuckle, J. L. (2016). *IBM® SPSS® Amos™ 24 User's Guide*. IBM Corp. ftp://public.dhe.ibm.com/software/analytics/spss/documentation/statistics/24.0/en/amos/Manuals/IBM_SPSS_Amos_User_Guide.pdf

Ataş, Ö. (2012). *Öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeyleri ve kurumsal itibar algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Atila, F. (2019). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkinin analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Aulck, L., Velagapudi, N., Blumenstock, J., & West, J. (2017). *Predicting student dropout in higher education*. Presented at 2016 ICML Workshop on #Data4Good: Machine Learning in Social Good Applications, New York, NY, pp. 16-20. https://arxiv.org/pdf/1606.06364v4.pdf

Avcı, M. (2012). Eğitimde temel bir sorun: Yabancılaşma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16* (3), 23-40. http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/1020009142/1020007594.pdf

Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014). *Avrupa'da eğitim ve öğretimde okul terkiyle mücadele: Stratejiler, politikalar ve önlemler.* Eurydice ve Cedefop Raporu. Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi. http://publications.europa.eu/resource/cellar/1b66bb9e-7d3e-11e5-b8b7-01aa75ed71a1.0008.01/DOC_1

Aydın, S. ve Akar, H. (2015). Öğretmen adaylarının yabancılaşma düzeylerine fakülte yaşam niteliğinin etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 161-172. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/16..savas_aydin.pdf

Ayık, A. ve Ataş-Akdemir, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 21*(4), 429-452. doi: 10.14527/kuey.2015.016

Bağçeci, B. ve Aydemir, M. (2019). Yabancılaşma ve eğitim. S. Ünsal ve A. Çetin (Editörler), *Eğitim sosyolojisi* (2. Baskı) içinde (ss. 141-179). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Barber, L. W., & McClellan, M. C. (1987). Looking at America's dropouts: Who are they? *The Phi Delta Kappan, 69*(4), 264-267. https://www.jstor.org/stable/20403603

Bardach L., Lüftenegger, M., Oczlon, S., Spiel, C., & Schober, B. (2019). Context-related problems and university students' dropout intentions—the buffering effect of personal best goals. *European Journal of Psychology of Education.* https://doi.org/10.1007/s10212-019-00433-9

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182. doi:10.1037//0022-3514.51.6.1173

Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: AMOS uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Belli, E., Goksel, A. G., & Gürbüz, A. (2015). Exploring the institutional image of the university in relation to students of the department of physical education and sports. *Journal of Physical Education & Health, 4*(6), 15-22. https://jpeh.po.opole.pl/pliki/downloads/JPEv4i6.pdf

Bennett, R. (2003). Determinants of undergraduate student drop out rates in a university business studies department. *Journal of Further and Higher Education, 27*(2), 123-141. https://doi.org/10.1080/030987703200065154

Boz, A. (2020). Öğretim elemanlarının istenmeyen davranışları ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education),* 1-26. https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/45672/532232

Bromley, D. B. (2001). Relationships between personal and corporate reputation. *European Journal of Marketing, 35* (3/4), 316-334. https://doi.org/10.1108/03090560110382048

Brown, J. L. (2012). Developing a freshman orientation survey to improve student retention within a college. *College Student Journal, 46*(4), 834–851.

Brown, M. R., Higgins, K., & Paulsen, K. (2003). Adolescent alienation: What is it and what can educators do about it?. *Intervention in School and Clinic, 39*(1), 3–9. https://doi.org/10.1177/10534512030390010101

Brown, M. R., Higgins, K., Pierce, T., Hong, E., & Thoma, C. (2003). Secondary students' perceptions of school life with regard to alienation: The effects of disability, gender and race. *Learning Disability Quarterly, 26*(4), 227-238. https://www.jstor.org/stable/1593636

Brown, R. M., & Mazzarol, T. W. (2009). The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education. *Higher Education, 58*, 81–95. https://doi.org/10.1007/s10734-008-9183-8

Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde okul terki: Nedenler ve çözümler. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 37*(166), 219-235. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1490/453

Bülbül, T. ve Acar-Güvendir, M. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 397-418. http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.41.21

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Canbay Tatar, H. ve Tatar, T. (2014). Yabancılaşma ve eğitim. M. Ç. Özdemir (Editör), *Eğitim sosyolojisi* içinde (ss. 141-180). Ankara: Pegem Akademi.

Cankurtaran, T. ve Özbek, O. (2015). Öğrenci algılarına göre beden eğitimi ve spor yüksekokullarının kurumsal imajı. *International Journal of Human Sciences, 12*(1), 1-14. doi: 10.14687/ijhs.v12i1.2778

Cerit, Y. (2006). Eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversitenin örgütsel imaj düzeyine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 47*, 343-365. https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/2269-20110604141851-edadmintp_summer2006_pp343-365.pdf

Certel, Z., Kozak, M. ve Bahadır, Z . (2018). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin adil öğrenme ortamlarına ilişkin algıları ile yabancılaşma düzeyleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 23*(4), 269-281. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/546424

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.

Creative Research Systems. (2012). Sample size calculator. https://www.surveysystem.com/sscalc.htm

Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği'nin (ÖYÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 37*(166), 195-205. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1447/451

Çağlar, Ç. (2013a). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice), 13*(3), 1497-1513. doi: 10.12738/estp.2013.3.1577

Çağlar, Ç. (2013b). The relationship between the perceptions of the fairness of the learning environment and the level of alienation. *Eurasian Journal of*

Educational Research, 50, 185-206. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1059929.pdf

Çelik, E. ve Babaoğlan, E. (2017). Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma düzeyi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18*(1), 405-427. http://kefad.ahievran.edu.tr/Kefad/ArchiveIssues/PDF/043e30c9-e65b-e711-80ef-00224d68272d

Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası* (2. Baskı). Yükseköğretim Kurulu Yayın No: 2014/2. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/buyume-kalite-uluslararasilasma-turkiye-yuksekogretim-icin-bir-yol-haritasi.pdf

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Dean, D. G. (1961). Alienation: Its meaning and measurement. *American Sociological Review, 26* (5), 753-758. https://www.jstor.org/stable/2090204

Demiröz, S. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel imaj algıları ve öğrencilerin başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Demiröz, S. ve Kavak, Y. (2019). Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2), 231-246. https://doi.org/10.17556/erziefd.557351

Deniz, Ü. (2020). Lisansüstü eğitimde gizli kriz: Öğrenciler neden okulu terk ediyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48*, 61-83. https://doi.org/10.9779/pauefd.528019

Dewberry, C., & Jackson, D. J. R. (2018). An application of the theory of planned behavior to student retention. *Journal of Vocational Behavior, 107,* 100-110. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.03.005

Duarte, P. O., Alves, H. B., & Raposo, M. B. (2010). Understanding university image: A structural equation model approach. *International Review on Public and Nonprofit Marketing, 7,* 21–36. https://doi.org/10.1007/s12208-009-0042-9

Duque, L. C. (2014). A framework for analysing higher education performance: Students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. *Total Quality Management & Business Excellence, 25*(1-2), 1-21. https://doi.org/10.1080/14783363.2013.807677

Duque, L. C., Duque, J. C., & Suriñach, J. (2013). Learning outcomes and dropout intentions: An analytical model for Spanish universities. *Educational Studies, 39*(3), 261-284. https://doi.org/10.1080/03055698.2012.724353

Dužević, I., & Časni, Č. A. (2015). Student and faculty perceptions of service quality: The moderating role of the institutional aspects. *Higher Education, 70,* 567–584. https://doi.org/10.1007/s10734-014-9857-3

Elphinstone, B. (2018). Identification of a suitable short-form of the UCLA-Loneliness Scale. *Australian Psychologist, 53*(2), 107–115. https://doi.org/10.1111/ap.12285

Erdal, G., Gücüyener, İ. ve Erdal, K. (2013). Eğitim kurumlarında kurumsal kimlik, kurumsal imaj ve eğitime katkısı. *Electronic Journal of Vocational Colleges, 3*(3), 54-61. http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000085322/5000079409.pdf

Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(4), 395–417. http://static.dergipark.org.tr/article-download/635e/48ea/e6d0/imp-JA27DH43AF-0.pdf

Erkuş, A. (2013). Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd Edition). London: Sage Publications.

Gairín J., Triado, X. M., Feixas, M., Figuera, P., Aparicio-Chueca, P., & Torrado, M. (2014). Student dropout rates in Catalan universities: Profile and motives for disengagement. *Quality in Higher Education, 20*(2), 165-182. https://doi.org/10.1080/13538322.2014.925230

Gedik, A. ve Cömert, M. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinde okula yabancılaşma düzeyleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15*. 475-497. http://sosbilder.igdir.edu.tr/Makaleler/444978183_22_Gedik_(475-497).pdf

Gökşen, F., Cemalcılar, Z., ve Gürlesel, C. F. (t.y.). *Türkiye'de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar* (Yönetici Özeti). http://www.acev.org/wp-content/uploads/2017/11/turkiyede_ilkogretim_okullarinda__okulu_terk_ve_izlenmesi_ile_onlenmesine_yonelik_politikalar.pdf

Güngör, G. (2019). *Mesleki ve teknik ortaöğretimde okul terkinin nedenleri ve çözüm önerileri: Bütüncül bir program önerisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Gürbüz, S. (2017). *Kurum imajı bileşenleri ve belirleyicileri*. Konya: L–T Literatürk Academia.

Holian, J., Jr. (1972). Alienation and social awareness among college students. *The Sociological Quarterly, 13*(1), 114-125. https://www.jstor.org/stable/4105825

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods, 6*(1), 53 – 60. http://www.ejbrm.com/volume6/issue1

Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Hughes, M. E., Waite, L. J., Hawkley, L. C., & Cacioppo, J. T. (2004). A short scale for measuring loneliness in large surveys: Results from two population-based studies. *Research on Aging, 26*(6), 655-672. https://doi.org/10.1177/0164027504268574

Igarashi, T (2019). Development of the Japanese version of the three-item loneliness scale. *BMC Psychology, 7*(20). https://doi.org/10.1186/s40359-019-0285-0

Iheme, A. (2013). *Corporate image, identity and strategy*. II. International Conference on Communication, Media, Technology and Design, 02-04 May 2013, Famagusta–North Cyprus. http://www.cmdconf.net/2013/makale/PDF/12.pdf

Jiménez-Castillo, D., Sánchez-Fernández, R., & Iniesta-Bonillo, M. Á. (2013). Segmenting university graduates on the basis of perceived value, image and identification. *International Review on Public and Nonprofit Marketing, 10*, 235–252. https://doi.org/10.1007/s12208-013-0102-z

Karacabey, M. F., Boyacı, A. ve Özdere, M. (2016). Üniversitenin kurumsal imajını oluşturan unsurların öğrencilerin üniversite tercih ve devam etme karar sürecine etkileri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi (The Journal of International Education Science), 3*(9), 38-54. http://dx.doi.org/10.16991/INESJOURNAL.294

Karacabey, M. F., Özdere, M. ve Bozkuş, K. (2016). Üniversite öğrencilerinin örgütsel imaj algıları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(33), 459-473. http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.3457

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (İkinci Yazım ve 30. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kaşlı, M., Timur, B. ve Doğantekin, A. (2015). *Üniversite sosyal olanaklarının öğrencilerin duygusal bağlılığına etkisi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi örneği*. I. Eurasia International Tourism Congress: Current Issues, Trends, and Indicators (EITOC-2015), 576-586. https://www.researchgate.net/publication/322538924_UNIVERSITE_SOSYAL_OLANAKLARININ_OGRENCILERIN_DUYGUSAL_BAGLILIGINA_ETKISI_ESKISEHIR_OSMANGAZI_UNIVERSITESI_ORNEGI

Kaya, F., ve Tümkaya, S. (2017). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences, 14*(1), 747-771. https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4328/2140

Kazoleas, D., Kim, Y., & Moffitt, M. A. (2001). Instituational Image: A case study. *Corporate Communications: An International Journal, 6*(4), 205-216. https://doi.org/10.1108/EUM0000000006148

Kheiry, B., Rad, B. M., & Asgari, O. (2012). University intellectual image impact on satisfaction and loyalty of students (Tehran selected universities). *African Journal of Business Management, 6*(37), 10205-10211. doi: 10.5897/AJBM11.434

Koçak, F. (2014). Öğrenci görüşlerine göre spor öğretimi veren yükseköğretim kurumlarının kurumsal imajı. *Ankara Üniv Spor Bil Fak, 12*(1), 71-80. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/601086

Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. ve Ceylan, N. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşlerine göre üniversitenin örgütsel imajının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), 885-896. http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.282388

Küçüksüleymanoğlu, R. (2015). Organizational image perceptions of higher education students. *Educational Research and Reviews. 10*(20), 2667-2673. doi: 10.5897/ERR2015.2443

Lafuente-Ruiz-de-Sabando, A., Zorilla, P., & Forcada, J. (2018). A review of higher education image and reputation literature: Knowledge gaps and a research agenda. *European Research on Management and Business Economics, 24*(1), 8–16. http://dx.doi.org/10.1016/j.iedeen.2017.06.005

Lassibille, G., & Gómez, N. L. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics, 16*(1), 89-105. https://doi.org/10.1080/09645290701523267

Lerdpornkulrat, T., Koul, R., & Poondej, C. (2018). Relationship between perceptions of classroom climate and institutional goal structures and student motivation, engagement and intention to persist in college. *Journal of Further and Higher Education, 42*(1),102-115. https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1206855

MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods, 1*(2), 130-149. https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130

Mayra, A., & Mauricio, D. (2018). *Factors to predict dropout at the universities: A case of study in Ecuador*. 2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), 17-20 April, 2018, Santa Cruz de Tenerife, Canary Islands, Spain, 1238-1242. doi: 10.1109/EDUCON.2018.8363371

Meriç, D. ve Tokgöz, N. (2015). Farabi öğrencilerine göre Anadolu Üniversitesi'nin kurum imajı: Gelen öğrenciler üzerine bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 5*(2), 178-186. doi: 10.5961/jhes.2015.120

Merwin, R., E., Jr. (1971). *Personality correlates of social and self alienation in college students*. Paper presented at Eastern Psychological Association convention, New York, N. Y., April 15-17,1971. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED059497.pdf

Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation* (2nd Edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ofluoğlu, G. ve Büyükyılmaz, O. (2008). Yabancılaşmanın teorik gelişimi ve tarihsel süreç içinde farklı alanlarda görünümleri. *Kamu-İş, 10*(1), 113-144. http://www.kamu-is.org.tr/pdf/1015.pdf

Okay, A. (2018). *Kurum kimliği.* İstanbul: Derin Yayınları.

Öksüz, Y., & Baba Öztürk, M. (2017). Relationship between levels of student alienation and hemsehrilik attitudes of university students: A study on Kyrgyz-Turkish Manas University students. *Universal Journal of Educational Research 5*(7), 1182-1191. doi: 10.13189/ujer.2017.050711

Öneren, M., Altın, Ş. ve Çiftçi, G. E. (2015). Üniversitelerin örgütsel imajı ve öğrencilerin üniversite tercihleri arasındaki ilişki: Bozok Üniversitesinde bir araştırma. *PARADOKS Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi, 11*(1) [Özel Sayı], 441-462. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/695789

Özaydınlık, K., Kabaran, H., Altıntaş, S. ve Göçen Kabaran, G. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine

yönelik duyarlılık düzeyleri ve yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(4), 1673-1690. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/316335

Parsıl, A. M. (2007). *Sınıf örgütünde yabancılaşma* (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Peltekoğlu, F. B. (2018). *Halkla ilişkiler nedir?* (10. Baskı). İstanbul: Beta Basın Yayım.

Polat, S. (2011a). Üniversite öğrencilerine göre Kocaeli Üniversitesi'nin örgütsel imajı. *Eğitim ve Bilim, 36*(160), 105-119. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/390/263

Polat, S. (2011b). Üniversite öğrencilerinin örgütsel imaj algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişki düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice), 11*(1), 249-262. http://oldsite.estp.com.tr/pdf/tr/683ecae7fc1d8ddd37e39e26d72aa329atTAM.pdf

Polat, S. ve Arslan, Y. (2015). *Örgütsel yaşamda imaj: İmaj geliştirme ve yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modeling* (2nd Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Respondek, L., Seufert, T., Stupnisky, R., & Nett, U. E. (2017). Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: Examining effects on dropout intention and achievement. *Frontiers in Psychology, 8*(243). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00243

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-

offit measures. *Methods of Psychological Research Online, 8*(2), 23-74. http://www.dgps.de/fachgruppen/methoden/mpr-online/

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginners's guide to structural equation modeling* (2nd Ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayınclılık.

Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review, 24* (6), 783-791. https://www.jstor.org/stable/2088565

Stewart, S., Lim, D. H., & Kim, J. (2015). Factors influencing college persistence for first-time students. *Journal of Developmental Education, 38*(3), 12-16, 18-20. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092649.pdf

Suparjo., & Sunarsih E. S. (2018). The role of service quality and institutional image in establishing relational commitment between private universities and the student. *Journal of Entrepreneurship Education, 21*(3), 1-13. https://www.abacademies.org/articles/The-role-of-service-quality-and-institutional-image-1528-2651-21-3-194.pdf

Şanlı, Ö. (2014). *Ortaöğretım okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel kimlik, örgütsel imaj algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi (Malatya İli Örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şimşek, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin okulu bırakma eğilimleri ve nedenleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 6*(2), 242-271. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304219

Şimşek, H. ve Ataş Akdemir, Ö. (2015). Üniversite Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma. *Current Research in Education, 1*(1), 1-12. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/46450

Şimşek, H., Abuzar, C., Yegin, İ. H., Şimşek, S. ve Demir, A. (2015). Okula yabancılaşma ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 16* (4), 309-322. kefad.ahievran.edu.tr/Kefad/ ArchiveIssues/PDF/d5855950-7352-e711-80ef-00224d68272d

Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgemci, T. ve Fettahlıoğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 569-587. http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/ article/view/591/571

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş (Temel ilkeler ve LİSREL uygulamaları)*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.

Şişli, G. ve Köse, S. (2013). Kurum kültürü ve kurumsal imaj ilişkisi: Devlet ve vakıf üniversiteleri üzerinde bir uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 41*, 165-193. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/66665

Taş, A., Karataş E. ve Küçükçene M. (2018). Üniversite öğrencilerinin örgütsel imaj algıları. *Ahi Evran Universitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 1304-1321. doi:10.29299/kefad.2018.19.02.006

Taşlıyan, M., Paksoy, H. M. ve Hırlak B. (2013). Kurumsal imaj ile örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 12*(4), 775-805. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223239

Taylı, A. (2008a). Eğitim sisteminde önemli bir sorun: Okulu bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(30), 89-101. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200067

Taylı, A. (2008b). Okulu bırakmanın önlenmesi ve önlemeye yönelik uygulamalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 91-104. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16608

Tekin, F. (2014). Peter L. Berger'in yabancılaşma anlayışı: Diyalektik bilincin kaybı. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy, 4* (2), 29-48. http://www.beytulhikme.org/Makaleler/154608302_03_Tekin_(29-48).pdf

Tezcan, M. (2012). *Eğitim sosyolojisi* (13. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tezişçi, S. (2013). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversitelerinin örgütsel imajına ilişkin algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89-125. https://doi.org/10.3102/00346543045001089

Truta, C., Parv, L., & Topala, I. (2018). Academic engagement and intention to drop out: levers for sustainability in higher education. *Sustainability 10*, 1-11. https://doi.org/10.3390/su10124637

Tuzla, R. (2018). *Kurumsal imaj yönetimi*. Konya: L–T Literatürk Academia.

Tümkaya, S. (2016). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25*(2), 251-268. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/364130

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük* (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Türk, F. (2010). *Lise öğrencilerinin eğitimde yabancılaşma sorunu: Ankara ili Yenimahalle ilçesi iki genel lise örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Uluçay, D. M. (2018). Üniversitelerde kurumsal imaj ölçümü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 55, 17-36. http://static.dergipark.org.tr/article-download/5fa7/a39f/3e55/5a8d2e013357c.pdf

Uslu Çetin, O. (2016). *Üniversitelerde iç paydaşların örgütsel imaj algısı: Hacettepe Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Uslu Gülşen, F. (2017). *Yükseköğretimde okul terkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Uslu, T. (2018). *Üniversite öğrencilerinin liderlik, akademik özyeterlik ve okula yabancılaşma algıları (Erzincan Üniversitesi örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Uşun, S. ve Aslan Altan, B. (2017). Öğretmen adaylarının eğitime yabancılaşma durumlarının eğitim programları çerçevesinde incelenmesi. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12*(33), 99-114. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12669

Uysal, A. (2008). Okulu bırakma sorunu üzerine tartışmalar: Çevresel faktörler. *Millî Eğitim,* (178), 139-150. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/178/09.pdf

Uzun, S. (2018). *Yabancılaşma problemi ve yabancılaşmanın gündelik hayata yansıması: "Sátántangó" adlı filmin çözümlemesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Vossensteyn, H., Kottmann, A., Jongbloed, B., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., Hovdhaugen, E., & Wollscheid, S. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe (Main Report)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/826962

Williamson, I., & Cullingford C. (1997). The uses and misuses of 'Alienation' in the social sciences and education. *British Journal of Educational Studies, 45*(3), 263-275. www.jstor.org/stable/3121860

Yeşil, A. (2018). *Yabancılaşma ve sosyal medyanın toplumsal yabancılaşmaya etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(2), 314-333. https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/725/416

Yükseköğretim Kurulu. (2020a). *Türlerine göre birim sayıları raporu*. https://istatistik.yok.gov.tr/ (18.08.2020 tarihinde erişilmiştir).

Yükseköğretim Kurulu. (2020b). *Yıllara göre üniversitelere başvuran ve yerleşen aday sayıları*. https://istatistik.yok.gov.tr/images/ykgi/YILLARA_GORE_UNIVERSITELERE_BASVURAN_YERLESEN_ADAY_SAYILARI.pdf

Yükseköğretim Kurulu. (2020c). *2019 YKS okul türü ve öğrenim durumuna göre başvuran ve yükseköğretim programlarına yerleşen aday sayıları*. https://istatistik.yok.gov.tr/images/ykgi/2019/2019_YKS_BASVURAN_YERLESEN.pdf

EKLER

EK 1. Araştırma İzni

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 59426830-044 -E.307248 18/02/2019
Konu : Anketler

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 11/02/2019 tarihli ve 305007 sayılı yazı.

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı 1168213106 numaralı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Özlem DÜNDAR'ın "Üniversite Öğrencilerinin Örgütsel İmaj Algılarıyla Okula Yabancılaşma Düzeyleri ve Okul Terki Eğilimleri Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışmasına veri toplamak için ilgi yazı ekinde belirtilen Üniversitemiz Fakülte ve Yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilere anket yapma isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Erhan TABAKOĞLU
Rektör

Ek:İlgi yazı (24 syf.)

Adres:Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Balkan Yerleşkesi Edirne 22030
Telefon:2842350591 Faks:2842230023
E-Posta:osdb@trakya.edu.tr Elektronik Ağ:http://osdb.trakya.edu.tr/
Bilgi için: Seval ŞANVERER
Ünvanı: Memur

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

EK 2. Kurumsal Bağlılık Ölçeği

Aşağıdaki maddeleri meydana gelme olasılığına göre 1'den (Kesinlikle Katılmıyorum) 4'e (Kesinlikle Katılıyorum) kadar ölçek üzerinde değerlendiriniz.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Mezun olmadan önce başka bir üniversiteye geçiş yapabilirim.	1	2	3	4
2.	Trakya Üniversitesini geçici olarak bırakabilirim.	1	2	3	4
3.	Trakya Üniversitesini kalıcı olarak bırakabilirim.	1	2	3	4